



Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Rosangela Maria Simão Pedreira Cataldi

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a
interferência na motivação docente

Porto, 2017



Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Rosangela Maria Simão Pedreira Cataldi

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a
interferência na motivação docente

Porto, 2017

Rosangela Maria Simão Pedreira Cataldi

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a
interferência na motivação docente

Assinatura: _____

Dissertação de Mestrado em Docência e Gestão da Educação apresentada à Universidade Fernando Pessoa pela mestranda Rosangela Maria Simão Pedreira Cataldi, para obtenção do grau em Mestre na área de especialização Administração Escolar e Educacional, sob a orientação do Professor Doutor Carlos Teixeira Alves.

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2017

RESUMO

A presente pesquisa tem como foco a percepção dos docentes sobre seus líderes educacionais em uma escola da rede particular e uma da rede pública de Brasília (Distrito Federal, Brasil), suas necessidades e expectativas, no intuito de identificar aspectos motivacionais em sua prática. A motivação é o elemento fundamental que determina o comportamento dos indivíduos, envolvendo necessidades, impulsos, desejos, interesses, propósitos, atitudes e aspirações. Por meio de uma pesquisa de campo foi realizado um questionário para a coleta de dados em Instituições do Distrito Federal, buscando identificar as percepções dos docentes destas instituições sobre seus líderes educacionais. No decorrer da pesquisa, fez-se necessário evidenciar a motivação do docente tanto em uma instituição da rede privada quanto em uma instituição da rede pública de Brasília, com vistas a identificar os fatores e influências que interferem na prática docente em dois modelos de gestão distintos, visando possíveis mudanças da ação pedagógica de professores. Nesta pesquisa, verificou-se a importância da motivação e como a gestão destas instituições, apesar de distintas, num todo, promovem atividades para motivar o educador em sua prática diária.

Palavras-chave: Líderes educacionais; Motivação; Docente; Instituição.

ABSTRACT

The present research focuses on the perception of teachers about their educational leaders in a private school and a public school both in Brasília (Federal District, Brazil), on their needs and expectations, with the intent on identifying motivational aspects in their practices. Motivation is a key element which determines individual behavior, taking into account personal needs, impulses, desires, interests, purposes, attitudes, and aspirations. By means of a field research, a questionnaire was used to gather data at the chosen institutions aiming at identifying the perceptions of its teachers about their educational leaders. During this research, it became relevant to highlight the teachers' motivation both in a private institution and in a public institution of Brasília in order to identify the factors and influences that interfere with educational practices in two different management models, aiming at possible changes in pedagogical approaches. With this research, the importance of motivation was verified, and it was made clear that the over-all management model in both the institutions, in spite of their differences, promote activities that motivate teachers in their daily practice.

Key-words: Educational leaders; Motivation; Teachers; Institution.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

“O cansaço psicológico consegue ser extremamente pior que o cansaço físico,
pois não há nada que seja capaz de aliviar a tensão de uma mente turbulenta.”

Jey Leonardo

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

Ao meu esposo, Cesar, e aos meus filhos amados,
que me deram muito do seu estimado tempo para
que eu pudesse realizar este sonho. Vocês são os
meus alicerces e sei que sem vocês nada disso
seria possível. Essa vitória é nossa!
Obrigada por estarem sempre comigo!

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação não seria possível sem a oportunidade oferecida aos alunos brasileiros pela Universidade Fernando Pessoa. Portanto, agradeço à Instituição essa oportunidade de realizar esse sonho.

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Carlos Teixeira Alves, pela presteza, cuidado e atenção no desenvolver do meu trabalho. Bem como aos demais professores pelos ensinamentos transmitidos no decorrer do curso.

Agradeço a minha gestora por ter me incentivado e contribuído com o desenvolvimento do meu curso e da minha pesquisa.

E, de maneira muito especial, agradeço a minha família, meu esposo e meus filhos, pelo apoio incondicional, paciência nos momentos de tensão e encorajamento para tornar esse sonho possível.

ÍNDICE

Resumo	iv
Abstract	v
Agradecimentos	viii
Índice de Figuras	xii
Índice de Gráficos	xiii
Índice de Tabelas	xiv
Lista de Abreviaturas e Siglas	xvi
 INTRODUÇÃO	 1
 Parte I – Enquadramento Teórico	 6
CAPÍTULO I – Trabalho docente	7
1.1. Especificidades do trabalho docente	8
1.2. O trabalho docente no século XXI	10
1.2.1. Baixa atratividade	12
1.2.2. Sentimento de desânimo e insatisfação	14
 CAPÍTULO II – Doenças que atingem o docente	 16
2.1. Mal-estar, estresse e <i>burnout</i>	17
2.1.1. Fatores que levam ao mal-estar, ao estresse e ao <i>burnout</i>	18
2.1.2. Consequências do mal-estar, do estresse e do <i>burnout</i>	20
2.1.3. Estratégias para evitar o mal-estar, o estresse e o <i>burnout</i>	22
2.2. Ansiedade docente	25
2.2.1. Conceitos de ansiedade	25
2.2.2. Fatores que levam à ansiedade	26
2.2.3. Consequências da ansiedade	26
 CAPÍTULO III – Bem-estar, eficácia e motivação docentes	 28
3.1. Bem-estar docente, conceitos e promoção do bem-estar docente	29
3.2. Conceitos e crenças da auto-eficácia	30
3.1. Motivação, conceitos e fatores que levam a motivação do docente	33
 CAPÍTULO IV – Liderança nas escolas	 36
4.1. Indisciplina na sala de aula	36
4.2. Construção da autoridade	38
4.3. Liderança e gestão escolar	38
4.3.1. Conceitos de liderança	39
4.3.2. Estilos de liderança na escola	40

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

4.4. Conceitos de gestão.....	42
4.4.1. Diferenças entre gestor e líder.....	43
4.4.2. Influências da gestão escolar na motivação e bem-estar docente.....	45
Parte II – Abordagem Empírica	47
CAPÍTULO V – Opções metodológicas	48
5.1. Justificação.....	48
5.2. Pergunta de partida, questionamentos e objetivo	49
5.2.1. Pergunta de partida.....	49
5.2.2. Questionamentos	49
5.2.3. Objetivos	49
5.3. Campo de Investigação	50
5.4. Sujeitos participantes.....	50
5.5. Metodologia de investigação.....	50
5.6. Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados	52
5.6.1. Instrumentos	52
5.6.2. Procedimentos para a coleta de dados	53
5.7. Análise dos contextos.....	53
5.7.1. Unidade A.....	53
5.7.2. Unidade B.....	54
CAPÍTULO VI – Apresentação e Discussão dos resultados	55
6.1. Apresentação dos resultados	55
6.2. Discussão dos resultados.....	55
6.3. Plano de Melhoria	91
Conclusões.....	95
Sugestões para futuras investigações.....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
CONVENÇÕES, PROGRAMAS DECRETOS E LEIS.....	105
APÊNDICES.....	106
Apêndice 1: Carta de apresentação	107
Apêndice 2: Questionário da Pesquisa: Carta de Apresentação.....	108
Apêndice 3: Questionário da Pesquisa.....	109
ANEXOS	114
Anexo 1: Legislação.....	115
1.1. LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827.....	115

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

1.2. DECRETO-LEI Nº 8.530, DE 2 DE JANEIRO DE 1946	119
1.3. LEI Nº 5692, 11 DE AGOSTO DE 1971	135
1.4. LDBE - LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996	138
1.5. LEI Nº 5.105, DE 3 DE MAIO DE 2013	140
1.6. LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008	142
1.7. LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015	145

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Investigação-ação	4
Figura 2: Como agem os <i>managers</i> e como agem os líderes	43

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Referente à pergunta 1: Estou contente com a Instituição onde trabalho	81
Gráfico 2: Referente à pergunta 2: Estou entusiasmado(a) com a Instituição onde trabalho.....	81
Gráfico 3: Referente à pergunta 3: As horas que passo trabalhando são as melhores horas do meu dia	82
Gráfico 4: Referente à pergunta 4: Estou satisfeito(a) com o meu salário comparado com os meus esforços no trabalho	83
Gráfico 5: Referente à pergunta 5: As maiores satisfações da minha vida vêm do meu trabalho.....	84
Gráfico 6: Referente à pergunta 6: Estou satisfeito(a) com o grau de interesse que minhas tarefas despertam em mim	85
Gráfico 7: Referente à pergunta 7: As coisas mais importantes que acontecem na minha vida envolvem meu trabalho	85
Gráfico 8: Referente à pergunta 8: Estou satisfeito(a) com o entendimento entre mim e meu líder educacional	86
Gráfico 9: Referente à pergunta 9: Estou orgulhoso(a) da instituição onde trabalho.....	87
Gráfico 10: Referente à pergunta 10: Estou satisfeito (a) com as oportunidades de ser promovido (a) nesta Instituição.....	88

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos respondentes em relação ao seu local de trabalho.....	55
Tabela 2: Distribuição dos respondentes de acordo com o sexo.....	56
Tabela 3: Distribuição dos respondentes de acordo com o horário de trabalho.....	57
Tabela 4: Distribuição dos respondentes de acordo com o tempo de casa.....	57
Tabela 5: Distribuição dos respondentes de acordo com a função de gestão.....	57
Tabela 6: Distribuição dos respondentes de acordo com o período de trabalho nesta unidade ..	58
Tabela 7: Distribuição dos respondentes de acordo com o nível de escolaridade.....	59
Tabela 8: Distribuição dos respondentes de acordo com a área de atuação.....	59
Tabela 9: Distribuição dos respondentes de acordo com o tempo de docência	60
Tabela 10: Distribuição dos respondentes de acordo com a participação em reuniões pedagógicas.....	61
Tabela 11: Distribuição dos respondentes de acordo a participação dos professores nas tomadas de decisões da Instituição.....	62
Tabela 12: Distribuição dos respondentes de acordo como incentivo à formação dos professores pela direção/coordenação	63
Tabela 13: Distribuição dos respondentes de acordo com a disposição dos professores para as formações pedagógicas sugeridas	64
Tabela 14: Distribuição dos respondentes de acordo com o que ele sente em sala de aula	65
Tabela 15: Distribuição dos respondentes de acordo com o que ele sente em relação aos seus pares	65
Tabela 16: Distribuição dos respondentes de acordo com o que ele sente em relação à direção	66
Tabela 17: Distribuição dos respondentes de acordo com o que ele sente em relação aos outros membros da equipe pedagógica	67
Tabela 18: Distribuição dos respondentes de acordo com o que ele sente em relação aos obstáculos e problemas no desenvolvimento das atividades por parte da direção	68
Tabela 19: Distribuição dos respondentes de acordo com o que ele sente em relação aos obstáculos e problemas no desenvolvimento das atividades por parte de outros membros da equipe pedagógica.....	68
Tabela 20: Distribuição dos respondentes de acordo com o que ele sente em relação aos obstáculos e problemas no desenvolvimento das atividades por parte de dos colegas docentes	69
Tabela 21: Distribuição dos respondentes de acordo com o que ele sente em relação aos obstáculos e problemas no desenvolvimento das atividades por parte dos alunos.....	69
Tabela 22: Distribuição dos respondentes de acordo com o comportamento dos alunos em sala de aula	70
Tabela 23: Distribuição dos respondentes de acordo com a percepção dos líderes em relação à indisciplina dos alunos	71
Tabela 24: Distribuição dos respondentes de acordo com o incentivo aos recursos materiais para as atividades pedagógicas.....	71
Tabela 25: Distribuição dos respondentes de acordo com o respeito entre professores e seus líderes educacionais	72

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Tabela 26: Distribuição dos respondentes de acordo com o seu grau de autonomia na Instituição.	72
Tabela 27: Distribuição dos respondentes de acordo com a relação de seus ganhos por atividades.....	73
Tabela 28: Distribuição dos respondentes de acordo com o clima da Instituição de uma maneira geral.....	74
Tabela 29: Distribuição dos respondentes de acordo com contribuição desta Instituição para o seu desenvolvimento profissional	74
Tabela 30: Distribuição dos respondentes de acordo com o desejo de permanecer na profissão docente até o fim de carreira	75
Tabela 31: Distribuição dos respondentes de acordo com sentimento de que a profissão docente lhe promove satisfação pessoal	76
Tabela 32: Distribuição dos respondentes de acordo com sentimento de motivação na Instituição.....	77
Tabela 33: Distribuição dos respondentes de acordo com o afastamento por motivo de doença causado por algum mal estar relacionado à profissão.	77
Tabela 34: Distribuição dos respondentes de acordo com as ações pedagógicas proporcionadas pela instituição (Unidade A) que contribuíram para o desenvolvimento pessoal	78
Tabela 35: Distribuição dos respondentes de acordo com as ações pedagógicas proporcionadas pela instituição (Unidade B) que contribuíram para o desenvolvimento pessoal.....	79
Tabela 36: Distribuição dos respondentes de acordo com o Inventário de Bem Estar No Trabalho	80
Tabela 37: Quadro de definições, itens, e índices de precisão das duas dimensões/indicadores do IBET - 13.....	89
Tabela 38: Interpreção dos escores dos respondentes de acordo com o IBET.....	89
Tabela 39: Média dos escores dos respondes às questões do IBET	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD – Avaliação de desempenho do docente

CID 10 – Classificação Internacional de Doenças, 10º Ed

DORT – Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho

DE – Despersonalização

DF – Distrito Federal

DSM IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 4º Ed

DSM V – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5º Ed

EAPE – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação

EE – Exaustão Emocional

GDF – Governo do Distrito Federal

I.A - Investigação-ação

IBTE – Inventário de Bem estar no trabalho

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LER – Lesão por Esforços Repetitivos

PISA – Programme for International Student Assessment

OIT – Organização Internacional do Trabalho

RP – Realização Profissional

TAG – Transtorno de Ansiedade Generalizada

TIC – Tecnologia da Informação e da Comunicação

UNECE – Convenção Econômica das Nações Unidas para Europa

INTRODUÇÃO

Atualmente, é muito comum encontrar pessoas que estão cursando licenciatura, mas nem pensam em assumir uma sala de aula. Imagine um docente com mais de vinte e cinco anos de carreira! É comum encontrar professores desmotivados a continuar na profissão docente. Às vezes a vontade de ficar em casa é muito maior do que a vontade de encarar uma sala de aula. Costuma-se perguntar se é isso mesmo que se quer para a vida. Vê-se pessoas abandonarem a carreira por medo de entrar em sala de aula, pois as dificuldades são muitas: crianças sem limites, que desrespeitam professores, pais que acham que sabem mais e se acham no direito de falar como se deve agir e gestores que fazem de tudo para não desagradar o cliente.

Sabe-se que o professor precisa estar bem no seu emocional, pois sua carga de trabalho é bastante exigente. Contudo, percebe-se que nem sempre isso acontece; constantemente se encontram profissionais insatisfeitos, desiludidos, frustrados, derrotados e com altos índices de estresse. Pensando em tudo isso, sentiu-se a necessidade de pesquisar o porquê dessas insatisfações no dia a dia do docente e qual o papel da gestão para que esses profissionais, que são o suporte em suas instituições, se sintam motivados a desempenhar seu papel, tão importante dentro e fora desta comunidade.

Levando em conta tudo isso, o local de trabalho (uma das instituições pesquisadas), o tempo de docência (mais de vinte e cinco anos em sala de aula) e todos percalços encontrados durante a carreira de docente, surgiu a necessidade de pesquisar o tema referido, buscando identificar e descobrir, dentro do contexto educacional, o que leva à desmotivação e quais são os principais elementos que exercem influência sobre o comportamento do profissional dessas Instituições privada e pública de Brasília, pois a compreensão desses elementos permitirá buscar meios eficazes de motivar o educador.

Portanto, tendo em conta este contexto, busca-se responder à seguinte pergunta de partida:

Qual a percepção dos professores das instituições aqui pesquisadas em relação às ações de seus gestores, identificando e descrevendo os fatores que interferem na sua motivação?

Tendo em vista que a motivação é o elemento fundamental que determina o comportamento dos indivíduos; que ela envolve necessidades, impulsos, desejos, interesses, propósitos, atitudes e aspirações.

Nos contextos educativos, “a motivação é identificada com um conjunto de determinantes ambientais, de forças internas e de incentivos que movem o indivíduo a realizar determinada tarefa, mantendo-o na ação e ajudando-o a completar tarefas” (Flores, 2014, p. 1392). Alguns teóricos da área da Psicologia, como Jesus (2000), Barros (2007, *cit. in* Flores, 2014), compartilham dessa noção que vincula a motivação a uma energia interna.

A relevância e o interesse acerca da satisfação profissional dos professores destas instituições também estão relacionados ao fato de a ela aparecerem associadas variáveis tão importantes como a autoestima, o bem-estar físico e mental, o empenho, o envolvimento e o sucesso; bem como o mal-estar, o estresse e o absentismo/ abandono.

É certo que vários fatores influenciam para que este comportamento esteja fazendo parte do dia a dia do professor. A falta de incentivo e de material, a baixa remuneração, a falta de interesse por parte dos alunos em aprender e buscar o conhecimento, além da indisciplina em sala de aula, são as causas mais nítidas da falta de motivação do docente.

Lourencetti (2008) diz que os professores têm que estar prontos a lidar com muitos problemas no dia a dia de uma instituição, com imprevistos que podem acontecer, bem como com a incerteza da estabilidade no emprego e ainda por cima enfrentar salas lotadas de alunos.

Além disso, há sinais claros de que, por um lado, a educação não é considerada prioridade nas agendas políticas de muitos países, incluindo o nosso, e, por outro lado, o prestígio e a avaliação social da profissão docente enfraquecem de forma significativa. Isso demonstra que, no Brasil, os professores vêm apresentando baixos níveis de satisfação profissional também devido a fatores sociopolíticos.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Conforme Libâneo (2006, p. 90),

a reconstrução da profissão docente deverá passar, inevitavelmente, pela melhoria de sua remuneração e de sua formação inicial ou continuada por meio de políticas adequadas a uma atividade profissional de massa que requer mão de obra intensiva, porque assim é o ensino e assim é bom que seja. Nessa área, a atuação governamental é insubstituível.

No entanto, os professores ainda estão longe de um preparo de qualidade, até mesmo para atuar com modelos e métodos de ensino convencionais. Por essa razão, se o maior desafio da educação brasileira hoje é a qualidade, a sua grande prioridade é a recuperação da qualidade profissional, da dignidade e da autoestima dos profissionais do ensino. Sem professores motivados e bem preparados não será possível programar as transformações que a sociedade brasileira demanda para todos os cidadãos. Diniz-Pereira (2015, p 144) diz que, “como se sabe, esse discurso da necessidade urgente de se investir em educação é bastante recorrente em nosso país, mas infelizmente, dificilmente revertido em ações concretas”. Na era do conhecimento, na qual a informação tem uma velocidade inacreditável, não havendo professores competentes, o País terá de enterrar o sonho de uma educação de qualidade para todos.

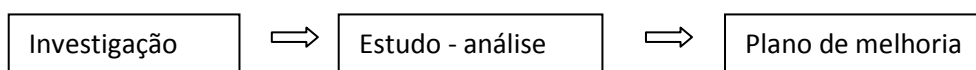
Para tanto, e para que esses questionamentos sejam respondidos, fez-se necessário buscar um caminho mais racional para atingir os objetivos desta pesquisa que foram divididos em objetivo geral e objetivos específicos. O objetivo geral se constitui em verificar, por meio de estudo de caso, qual a percepção dos professores das instituições pesquisadas (denominadas Unidade A e Unidade B) em relação às ações de seus líderes. Já os objetivos específicos foram subdivididos em três. O primeiro deles visa analisar, por meio de questionário, as percepções dos professores destas instituições sobre seus líderes educacionais; o segundo deles pretende verificar os resultados obtidos entre as instituições e realizar uma análise comparativa dos dados obtidos no questionário e, por último, por meio de uma investigação-ação, o terceiro objetivo visa levantar alternativas pedagógicas que, na percepção dos docentes, poderão auxiliá-los em sua prática diária.

Com intuito de atingir esses objetivos, propôs-se a descrever os fatores que interferem na motivação da prática docente dos professores de uma instituição da rede particular e de uma instituição da rede pública, visando à importância da gestão no ambiente escolar. Começou-se com uma investigação bibliográfica, considerando

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

que se pretendia obter conhecimentos mais precisos e mais aprofundados sobre a problemática em análise. No sentido de responder aos questionamentos, aplicamos aos docentes um questionário constituído por perguntas abertas e fechadas. O método utilizado foi o estudo de caso, considerando que descreve, analisa e compreende os porquês dos fenômenos em estudo. Este método está ligado à investigação ação (I.A), que consiste investigar, analisar e depois agir no sentido de melhorar.

Figura 1: Investigação-ação.



Fonte: Elaboração própria.

E, ao longo desta pesquisa, busca-se responder tais questões por meio de uma abordagem qualitativa, de referenciais teóricos e de dados obtidos por meio de questionários e da articulação entre ambos. Segundo Yin (2016, p. 3), “diferente de outros métodos das ciências sociais, praticamente todo acontecimento da vida real, pode ser objeto de estudo qualitativo”, pois apresenta um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

A estrutura do trabalho foi dividida em duas partes: a Parte I refere-se ao Enquadramento Teórico, dividido em quatro capítulos. O Capítulo I se baseia em como o trabalho docente surgiu, desde os primórdios da educação no Brasil, no século XVI, até os dias atuais; bem como todas as adversidades que o trabalho docente tem apresentado, como a baixa atratividade e o sentimento de desânimo e insatisfação. O Capítulo II se refere às doenças que atingem o docente, que foram surgindo devido ao excesso de trabalho a que este tem sido submetido para complementar sua carga horária. No Capítulo III, aborda-se o bem-estar, a eficácia e a motivação que são proporcionados pela satisfação de trabalho realizado. Já no Capítulo IV, fecha-se a parte teórica com a liderança nas escolas e como essa liderança pode ser bem sucedida, tornando o ambiente escolar mais prazeroso.

A Parte II refere-se à Abordagem Empírica. Nela, estão os Capítulos V e VI. No Capítulo V, procurou-se abordar o motivo pelo qual o tema foi escolhido (justificação), a problemática e os objetivos da pesquisa, o campo de investigação, os sujeitos participantes, bem como a metodologia utilizada para a investigação e os instrumentos para a coleta dos dados.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Segue-se o Capítulo VI, em que se coloca a apresentação e discussão dos resultados.

Além disso, será aplicada também uma análise comparativa dos dados obtidos, com o objetivo de contrastar os resultados adquiridos tanto na instituição privada quanto na instituição pública. E, ao final, por meio da pesquisa-ação, que não se limita a descrever as situações, mas a apresentar resultados mais efetivos e transformações, encontrar alternativas para promover a motivação e o bem-estar docente. Por fim, a conclusão da investigação, bibliografia, apêndices e anexos.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – Trabalho docente

Neste capítulo, aborda-se uma breve história do trabalho docente no Brasil, desde os primórdios do Brasil, anterior à independência, até os dias atuais. Levando-se em conta todas as suas especificidades.

A história do trabalho docente começou no Brasil, anterior à Independência, com a chegada dos padres jesuítas para catequizar os indígenas, e assim durou quase duzentos anos, transmitindo desde os costumes à língua portuguesa. A partir daí, surgiram os leigos, que juntamente com os clérigos faziam o papel do professor. Segundo Nóvoa (1991, *cit. in* Castro, 2006, p. 5) “a gênese da profissão docente é anterior à estatização da escola, pois, desde o século XVI, já existiam vários grupos de leigos e religiosos que se dedicavam à atividade docente”.

Lá pelo século XIX, surgem os primeiros professores e com eles a Lei de 15/10/1827, que “mandava criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” e também estabelecia exames de seleção para mestres, pois além da necessidade de ensinar também precisavam preparar os futuros docentes. Somente os homens poderiam frequentar essas escolas, pois nesta época a educação era um privilégio masculino. Cabiam às mulheres os afazeres de casa, bem como saber se portar perante a sociedade.

Quando as mulheres começaram a frequentar as escolas normais, elas tinham salas separadas dos homens e seu currículo não continha disciplinas na área de exatas, o que perdurou por todo o século XIX. Castro (2006, p. 6) fala que

Somente no final do século, com a experiência da coeducação, num momento em que o número de mulheres superava o de homens, vamos ter um currículo unificado. Porém, disciplinas como matemática nunca seriam dadas com nível de profundidade igual.

A escola normal sofreu algumas transformações durante o período republicano brasileiro, principalmente durante a revolução industrial devido à necessidade de os operários terem um mínimo de aprendizado para operarem as máquinas. Em Manifesto realizado por 26 professores brasileiros em meados de 1930, que lutavam pelas melhorias e ações que unificassem o ensino, fizeram uma reivindicação de que o ensino do magistério fosse unificado e incorporado à universidade de mestres e professores em termos de remuneração.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

O desenvolvimento da escola normal nesse período foi bem acelerado, mas somente com a Lei Orgânica do Ensino Normal, promulgada no mesmo dia da Lei Orgânica do Ensino Primário, foram fixadas as normas para a implantação desse ramo do ensino em todo o território nacional. O Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que a instituiu, oficializou como finalidade do ensino normal fazer a promoção dos docentes de escolas primárias, desenvolvendo e propagando os conhecimentos e técnicas à educação dessa faixa etária.

A escola normal continuou durante cinco décadas promovendo a formação de professores para educação básica do Brasil. Conforme previsto na Lei nº 5.692/71, o Curso de Magistério transformou-se em Habilitação Específica para o Magistério, em nível de segundo grau. Essa mudança extinguiu a formação de professores regentes, descaracterizando a estrutura anterior do curso. E assim, a docência nas séries iniciais passou a contar com uma habilitação profissional regulamentada.

Contudo, a LDB nº 9.394, de dezembro de 1996, como antecipava Nóvoa (1995, *cit. in* Castro, 2006, p. 12), dizendo que “a formação de professores precisa ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua”, acabava de vez com o curso normal, instituindo, a partir de então, uma formação obrigatória em nível superior do docente por meio dos cursos de Normal Superior ou Pedagogia.

1.1. Especificidades do trabalho docente

Desde 1996, os alunos que se preparam para atuar na docência têm frequentado instituições de nível superior para adquirirem títulos de licenciatura. Esperava-se, portanto, que esses cursos pudessem trazer uma formação melhor do que o cursando adquiria quando fazia o curso de Magistério. Mero engano! Cada ano que passa os docentes estão saindo para o campo de trabalho mais despreparados. A docência tem-se tornado uma profissão cada vez mais “fora de moda”, e ao mesmo tempo tem sido vista como insalubre, pois “atualmente, o trabalho docente é definido de forma ampla, abrangendo não apenas a sala de aula ou o processo de ensino formal, mas todas as outras atividades inerentes à educação” (Barbosa, 2011, p. 15). Ou seja, o trabalho do professor tem ido muito além da sala de aula, com exigências

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

de uma carga horária além do limite suportável e do preparo para realizar atividades que lhe são atribuídas. Oliveira (2004, *cit. in* Barbosa, 2011, p. 16) diz que:

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividades em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito e compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar.

Essas exigências são somadas ao fato de que o docente precisa estar sempre em constante atualização, necessitando de formação contínua, além de ter um grande controle emocional, pois as atribuições do professor não se limitam apenas ao conhecimento, que é comum a outras profissões, pois Tardif (2002, *cit. in* Barbosa, 2011, p. 26), ressalta que

o professor trabalha, durante o processo de ensino, com seres humanos heterogêneos dotados de histórias, ritmos, interesses e necessidades diferentes. Isso faz com que, às vezes, a aula, bem como a condução do processo de ensino-aprendizagem fuja ao controle do professor que precisa lidar, além do conhecimento, com relações sociais que envolvem constantes tensões.

Tensões essas que se vão intensificando ao longo da carreira docente. Hoje em dia, o professor deve estar preparado para inúmeras situações, desde uma pequena discussão em sala de aula a casos de *bullying* que, pela Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Barbosa (2011, p. 17) diz que

a docência ainda exige grande envolvimento emocional do professor que tem que lidar todos os dias com a complexidade, a imprevisibilidade, a incerteza e a instabilidade que o trabalho com uma sala cheia de alunos requer, já que, a qualquer momento, um episódio, como por exemplo, uma briga, pode trazer caos para sala de aula.

Ser professor é uma profissão que requer uma disponibilidade bem além do ambiente de trabalho, em casa, na rua, onde se estiver carrega-se este estigma. Arroio (2000, *cit. in* Barbosa, 2011, p. 18) fala que “não dá para fechar o expediente e esquecer até o dia seguinte. Carregamos toda a escola para casa e de casa para a escola”. Dorme-se com o problema, sonha-se com ele e, muitas vezes, acorda-se com a solução ou não. Cada dia é um novo dia, um recomeço, uma nova batalha diária. Para Pinto (2009, *cit. in* Barbosa, 2011, p. 18), “cada hora de trabalho implica recomeçar tudo de novo” o que faz com que o professor sofra mais as conseqüências e o desgaste com a profissão, que se vão intensificando ao longo dos anos, em

relação a outros trabalhadores que possuem uma rotina de trabalho. O autor faz essa relação dizendo que “é evidente que o desgaste é completamente diferente daquele por que passa um trabalhador que desenvolve atividade contínua em uma jornada de oito horas diárias”, pois ele desenvolve seu trabalho “a partir da primeira hora de atividade (em geral, sempre a mais difícil) seguida por um sistema de pausas e atividades, até a conclusão da jornada” (op. cit., pp. 56,57).

Não dá para mensurar o trabalho do docente em horas, pois, como ressalta Souza (2008, p. 2), o “tempo de trabalho refere-se ao processo de trabalho, à mobilização física e intelectual para o exercício da docência, na escola, no domicílio ou em lugares determinados para a preparação de aulas, correções, estudos, reuniões, etc”. E, assim, as horas trabalhadas pelos professores, somam-se muito mais das 40 horas trabalhadas exigidas por lei para qualquer trabalhador e as horas que estão dentro do contrato com a Instituição. Segundo o Instituto Paulo Montenegro, em 2007, somando todas as atividades na escola e fora dela, seria “uma jornada de 56 horas semanais” (cit. in Barbosa, 2011, p. 21), o que deixaria, segundo o instituto, muito pouco para o professor dedicar ao “lazer, cultura e a vida pessoal”.

Essa falta de tempo para “afinar o instrumento”, como denomina Covey (2014, p. 189), refere-se ao “hábito da renovação, da autorrenovação equilibrada, ou seja, a ação de preservar e melhorar seu bem mais precioso, você mesmo. Significa cuidar-se, renovar as quatro dimensões de sua natureza: física, mental, espiritual, social/emocional”, o que faz com que o professor venha a sofrer todas essas enfermidades, essas doenças que estão se intensificando no século XXI.

1.2. O trabalho docente no século XXI

O professor do século XXI é caracterizado por suas competências e habilidades em lidar com os desafios que surgem a todo o momento, diferente do que era esperado no século passado, quando a função do docente era baseada, predominantemente, em transmitir os conteúdos aos alunos e para a formação humana. Hoje, depara-se com a missão de preparar crianças e jovens para enfrentar o desconhecido.

Na segunda década do século XXI, vive-se num mundo globalizado, no qual se faz necessário um profissional que esteja em constante formação, com

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

conhecimentos tecnológicos e que veja a educação como um novo paradigma.

Mendes (2011, p. 27) diz que

num mundo da globalização e do conhecimento, em que existe uma mínima relação entre o desenvolvimento intelectual (educar para a compreensão e reflexão) e o desenvolvimento social (aprendizagem da solidariedade e da colaboração), os conceitos de formação e competências revelam-se urgentes e evidentes como instrumentos positivos para enfrentar a mudança constante e a complexidade social, ou seja, como verdadeiro e necessário meio sustentável de desenvolver a capacidade de “aprender a aprender”.

O conhecimento é adquirido numa velocidade espantosa, chegando muito rápido a esses jovens, e cabe ao docente encontrar um caminho de prender a atenção de seus alunos. No entanto, é muito difícil para o docente competir com esse mundo virtual, pois, segundo Marchesi (2008, p. 9),

não só o professor que enfrenta sérias dificuldades para competir com o mundo habitual da criança, como o aluno, por sua vez, também não adquiriu ainda capacidade suficiente para dirigir e focalizar sua atenção de forma planejada e consciente: é mais fácil utilizar um controle remoto ou procurar outra página da *web*.

O mesmo autor acrescenta que as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) facilitam novas formas de aprendizagem. Mas será que os professores estão preparados para utilizar essas ferramentas? “Que competências e habilidades precisam ter para isso?” Marchesi (2008, pp. 68,69) ressalta que o professor deve ter a competência de

projetar sua disciplina e desenvolvê-la por meio da utilização das novas tecnologias e não é uma competência diferente de outras habilidades de um docente, porque os professores com maior segurança e confiança na organização do trabalho em sala de aula e com maiores recursos para dar resposta à diversidade dos alunos costumam ter uma atitude mais positiva frente à incorporação do uso das novas tecnologias na sua atividade docente.

No entanto, as TIC não são as únicas competências para o docente do século XXI. Marchesi (2008, p. 11) diz que, por isso, “não há dúvida de que a tarefa de ensinar as novas gerações está imersa em sérios dilemas e contradições que não estão isentos de risco”. Garcia e Abed (2010, p. 12) fazem este questionamento, de “como prepará-los para serem autores dos novos conhecimentos tão necessários à construção do Planeta Terra das próximas décadas?”. Isso tudo demonstra quão dura e árdua é a tarefa de ensinar. Os professores se sentem inseguros, pois têm a impressão de que todos querem lhe mostrar como fazer, o que ensinar.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Nas últimas décadas, o ensino sofreu muitas mudanças. Mudanças essas que têm respingado na maneira que o docente tem apresentado seu trabalho. Hoje não cabe mais a didática ensinada a muitos professores que ainda estão na ativa. Por isso se fala muito de formação continuada, de competências e habilidades. Mas que competências profissionais são cobradas hoje, em pleno século XXI, de um docente?

Marchesi (2008) afirma que algumas dessas competências são estar atento às necessidades dos alunos e da escola; ser capaz de promover a autonomia dos alunos; ser capaz de trabalhar tanto com seus pares quanto com os familiares dos alunos; ser reflexivo, intuitivo e competente, mesmo que esteja nos seus limites.

Esse “limite das competências” é que leva os professores, muitas vezes, a desistir da tão sonhada carreira, que, hoje em dia, nem costuma mais ser tão sonhada! Com o passar dos anos, a docência tem sido vista como uma profissão com baixos atrativos, e a cada ano, a exigência para se assumir uma sala de aula tem aumentado as tais competências e habilidades. Já não basta ter um nível superior, fazem-se necessárias especializações, que são cobradas, mas que não recebem o devido valor.

1.2.1. Baixa atratividade

A atratividade para a docência está cada vez mais baixa e um dos motivos mais discutidos é a remuneração do docente. Alguns autores, como Gatti (2000), Becker (2008), Pinto (2009) e Gatti, Barreto (2010, *cit. in* Barbosa, 2008), ressaltam que essa baixa atratividade poderia ser resolvida com melhores salários que atrairiam melhores qualificações. Sampaio (et al., 2002, *cit. in* Barbosa, 2008, p.140) também ressalta que “para tornar uma profissão mais atrativa, são necessários melhores salários”. Essas pesquisas relatam que se o salário for melhor, o interesse pela profissão também o será e, assim, atrairia “graduandos mais preparados” (op. cit., p.140).

Infelizmente, não é isso que tem acontecido. Ferreira (2014) diz que o magistério tem perdido prestígio e *status* social, principalmente pela rejeição dos jovens que não consideram uma boa opção, pois além da baixa remuneração tem a ausência de perspectivas de futuro.

Gatti (2010), após uma pesquisa com alunos do Ensino Médio de escolas públicas e privadas de oito cidades brasileiras, percebeu que existe uma baixa

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

atratividade em relação aos cursos de Pedagogia ou Licenciaturas, pois apenas 2% dos alunos inquiridos escolheram cursos relacionados à docência. Segundo ele,

encontra-se no texto dos alunos a percepção de um custo-benefício que não vale a pena: “Salários baixos e principalmente falta de reconhecimento”, “Na maioria das vezes não é respeitada pelos alunos e só tem dor de cabeça”, “Ganha pouco e trabalha muito” (Gatti, 2010, pp 170,175).

Muitos até ainda pensaram em ser professor, pois acreditam que é dom, que é vocação, mas o salário não compensa para tantas exigências que o professor tem sofrido. Também relataram que não gostariam de ser docentes, pois os professores além de não terem condições para fazer o seu trabalho direito, não têm material de apoio, nem local adequado, com salas cheias e ainda são mal remunerados. Muitos chegam aos 50 anos de idade sem ter um salário digno.

Para Barbosa (2008, p. 25), a profissão docente é “uma profissão com um forte componente vocacional”, o que não é só uma desculpa, no sentido de apenas ser “uma resposta altruísta de um chamado externo”, como se os docentes fossem “escolhidos” para desempenhar uma missão, mas sim para justificar uma “boa dose de envolvimento, dedicação e preocupação com os alunos” (op. cit., p. 25). Contudo, outros autores dizem que é um “estilo de vida”.

De certa forma, percebe-se que o docente é extremamente necessário, é o verdadeiro “protagonista” do ensino. Garcia e Abed (2010, p. 18) relatam que “acreditamos que ‘o professor faz a diferença’. As suas ações, a sua postura, o seu fazer, as suas crenças é que organizam e ‘dão o tom’ para a cena pedagógica”. Mas para isso tem-se que valorizar mais a própria profissão, pois muitos alunos de Ensino Médio perdem o interesse pela docência por falta de motivação de seus professores, por não acreditarem mais nesse ser protagonista.

Atualmente, países como Portugal utilizam de avaliações de desempenho do docente (ADD), que, segundo Queiroga (2015, pp. 63,64), constituíram-se como “um meio para promoção do desenvolvimento profissional”, pois através dessa prática, professores que são avaliados com os desempenhos Excelentes e Muito Bons têm promoção na carreira, além de promover “melhoria da qualidade do serviço educativo, da aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes” (op. cit., p.70). Com essa perspectiva, o trabalho do docente passa a

ser mais atrativo, pois cada vez mais ele buscará o melhor desempenho que será recompensado no final.

1.2.2. Sentimento de desânimo e insatisfação

O Sistema Educacional Brasileiro está cada vez mais desacreditado. De acordo com dados do PISA (2012), o Brasil apresenta resultados na educação abaixo da média; mesmo tendo sido melhor em 2012 do que em 2003, ainda se tem muito o que fazer para alcançar a média dos países que privilegiam a educação. Um país com uma boa educação começa pela formação e preparo dos professores. Sampaio (et al., 2002, *cit. in* Barbosa, 2008, p. 157) diz que

reconhecer que o processo educativo é alicerce da cidadania e tem como produto a formação ampla de pessoa e não apenas sua instrução formal faz com que a profissão de professor tenha um contorno bem mais abrangente que a maioria das profissões.

Sabe-se que a maioria entende que os professores são a base, já que sem eles a educação fica estagnada, mas a cada dia menos professores estão preparados para lidar com essa situação. O sentimento de desânimo, por não se ter uma situação digna, um salário razoável e um ambiente de trabalho adequado, tem deixado nos professores o desejo de abandono à docência. Segundo Lourencetti (2008, p. 45), “a condição de pauperização salarial obriga a maioria dos professores a trabalhar em mais de uma escola”, o que é outro fator bastante relevante, pois muitas vezes são quarenta horas em um emprego do Estado – em Brasília, no Governo do Distrito Federal (GDF) – e mais vinte horas em escolas privadas, quando não passam o dia “pulando” de escolas em escolas para complementar a carga horária e a renda mensal. Tudo isso gera desgaste tanto físico quanto emocional no docente.

Boing (2008) observou o dia a dia dos professores, e percebeu que, mesmo nessa ida e vinda de uma escola para outra, muitos conseguiam manter-se comprometidos com a qualidade, mas não conseguiam cumprir todas as demandas, principalmente as burocráticas. Contudo, Rocha (2010, p. 2) diz que esse excesso de horas trabalhadas pelos professores advém da grande desvalorização que o salário deles tem sofrido.

O processo de desvalorização salarial e da desqualificação da profissão relaciona-se ainda a uma jornada organizada em dois cargos, com sobrecarga de trabalho e baixo salário, resultando em uma ampliação do tempo de horas/aula semanais combinada com a redução do tempo de horas/atividades.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Barbosa (2008) relata que apesar da maioria dos professores apontar sua insatisfação devido ao salário muito baixo comparado a outras profissões, existem autores que relatam que alguns professores sentem que fazem parte da “nobre missão”. Que seja nobre a missão, mas que possa ser recompensada com dignidade! Pinto (2009, p.60) diz que

para reverter esse quadro, não há outra saída que não seja traçar uma estratégia de valorização dos professores. E não existe valorização de uma profissão sem salários atraentes, que estimulem os melhores alunos do ensino médio a optar pela carreira.

O professor precisa ter uma motivação porque, como diz Vasconcelos (2015, p. 15), isso “contribui para as boas estatísticas dos resultados escolares”, e também acrescenta que “há que otimizar a motivação docente criando condições gerais (pessoais, familiares, sociais) e específicas (funções, cargos, valorização, vencimento)” (op. cit., p. 19), pois um professor motivado também motivará seus alunos.

O trabalho docente faz-se necessário, pois não se constrói um país sem escolas e muito menos sem educadores. Contudo, é de extrema importância que os professores sejam valorizados e respeitados dentro da sociedade e pelas autoridades competentes.

CAPÍTULO II – Doenças que atingem o docente

Este capítulo aborda as principais doenças que atingem a profissão docente e os motivos que fazem com que muitos professores abandonem suas carreiras.

No século XXI, vive-se num mundo globalizado e numa constante pressa para dar conta de todos os compromissos. Com um professor não é diferente, sua jornada dupla, às vezes até tripla, para dar conta de seus compromissos financeiros e pessoais, sua baixa remuneração e seu desgaste em sala de aula com indisciplina dos alunos têm lhe causado algumas doenças que além de prejudicar sua prática docente, muitas vezes até lhe afastam de seu trabalho. Algumas delas são: estresse ocupacional, depressão, síndrome do pânico, ansiedade crônica e *burnout*. Segundo Mendes (2006), essas doenças são denominadas “estresse do professor”, porque caracterizam todo esse processo que o docente tem passado em seu dia a dia, levando-o muitas vezes ao abandono da carreira. De acordo com Jesus (2002, p. 17), essas doenças que atingem os professores são mecanismos de fuga, que eles desenvolvem quando não conseguem responder à pressão, ou seja,

é considerado como uma resposta ao stress profissional prolongado e crónico que pode ocorrer quando as capacidades ou competências de resiliência e as estratégias de *coping* utilizadas pelo sujeito se revelam inadequadas ou insuficientes.

Segundo Monteiro, Dalagasperina e Quadros (2012), o trabalho pode trazer tanto prazer quanto sofrimento, dependendo das condições que o trabalhador se encontra, ou seja, se o trabalhador se encontra em um ambiente de harmonia, onde desenvolve suas capacidades e tem “liberdade de expressão”, o trabalho irá proporcionar-lhe “bem-estar e saúde, deixando de provocar doenças”. Contudo, também pode acontecer o oposto, um ambiente de pressão, “sem apoio e sem reconhecimento”, com constantes discussões e desentendimentos entre colegas, pode provocar mal-estar e “ameaça a integridade física e/ou mental” (Monteiro et al., 2012, pp 14,15).

De acordo com o Ministério da Saúde (2001, p. 19), o aumento da jornada de trabalho, a fragilidade das sindicalizações, o acúmulo de funções e os baixos salários, somados

a adoção de novas tecnologias e métodos gerenciais facilita a intensificação do trabalho que, aliada à instabilidade no emprego, modifica o perfil de adoecimento e sofrimento dos trabalhadores, expressando-se, entre outros, pelo aumento da prevalência de doenças relacionadas ao trabalho, como as

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Lesões por Esforços Repetitivos (LER), também denominadas de Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT); o surgimento de novas formas de adoecimento mal caracterizadas, como o estresse e a fadiga física e mental e outras manifestações de sofrimento relacionadas ao trabalho.

São fatores que têm adoecido os trabalhadores do Brasil, e o Ministério da Saúde (2001) acrescenta que se fazem necessárias pesquisas de conhecimento sobre essas doenças para que se possam traçar estratégias para intervenções.

2.1. Mal-estar docente, estresse e *burnout* docente

Essas doenças têm atingido diretamente a classe dos trabalhadores docentes. Os professores têm reagido negativamente às pressões do século XXI, como cobranças diárias por aquisições que lhe permitam demonstrar habilidades e competências num ambiente cada dia mais competitivo. Segundo Assunção (2008, p. 3), “as condições de trabalho incluem as condições de emprego, e as pressões e os constrangimentos” presentes no cotidiano do trabalhador e isso vêm acarretar o mal-estar docente que “pode ser explicado pela presença de obstáculos relacionados ao volume de trabalho e precariedade das condições existentes”, que vêm acompanhadas das “demandas emocionais, junto a uma expectativa social de excelência” (op. cit., p. 5). Essas cobranças geram certo estresse ao docente que está sempre tentando demonstrar o que sabe e superar-se a cada dia.

Mas o que significa estresse? Essa palavra que já faz parte do vocabulário de tantas pessoas, e até das crianças, segundo Benevides-Pereira (*cit. in.* Monteiro et al., 2012), é originada do latim e foi utilizada de forma popular já no século XVII para designar fadiga ou cansaço excessivo. Não é diferente do que se conhece nos dias atuais. Contudo, no ano de 1936, Hans Selye definia o estresse como uma resposta do corpo a qualquer “demanda, seja esta positiva ou negativa” (Monteiro et al., 2012, p. 17). O mesmo autor diz que ao mesmo tempo em que existe a resposta física, também existe a psicológica. Fisicamente, o estresse é definido “como taxa de desgaste sobre o corpo” e psicologicamente “refere-se a um estado de ansiedade produzido quando eventos e responsabilidades ultrapassam as capacidades de enfrentamento”.

Monteiro (2012, p. 19) acrescenta que o estresse tem “duas fontes estressoras, que podem ser internas ou externas” sendo que uma advém de como a pessoa é, seu modo de ser, de viver, de pensar, e a outra está relacionada ao que é externo, seu trabalho, suas relações, suas finanças e contratempos do dia a dia. O estresse

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

relacionado ao trabalho é também conhecido como estresse ocupacional, que é o mais comum entre os docentes. Este tipo de estresse ocorre justamente quando o profissional percebe a sua incapacidade de lidar com as demandas, provocando-lhe angústia, sofrimento e mal-estar.

No entanto, o mal-estar e o estresse ocupacional não são as únicas doenças que têm acompanhado o docente nos últimos anos. A Síndrome de *Burnout*, que também é conhecida como Síndrome do Esgotamento Profissional (Monteiro et al., 2012, p. 20) e em inglês, não tão diferente, significa “queimar-se, chegar ao extremo ou ao seu limite”, é uma das doenças que está relacionada ao trabalho, principalmente nas pessoas da área da Educação e da Saúde, pois têm um “alto investimento afetivo e pessoal presentes, bem como pela complexidade das demandas laborais, as quais possuem a sua determinação fora do alcance do trabalhador, pelo fato de envolverem seres humanos” (op. cit., p. 20). São pessoas que trabalham diretamente com outras pessoas, mantendo contato direto e regular, o que, muitas vezes, se torna desgastante, chegando a atingir o extremo da exaustão.

2.1.1 Fatores que levam ao mal-estar, ao estresse e ao *burnout*

O mal-estar docente não é um tema atual, pois por muitos anos tem sido objeto de estudo e pesquisa. Rodrigues (2014, p. 49) ressalta que

o mal-estar na docência é um tema que tem inquietado muitos países, não apenas os chamados países de Terceiro Mundo. Autores como Abraham (2000), da Universidade de Jerusalem; Esteve (1984, 1994 e 1999) da Universidade de Málaga, Espanha; Jesus (2004) da Universidade do Algarve, Portugal e Huertas (2006) da Universidade Autónoma de Madrid, Espanha – são alguns dos pesquisadores que na área da Educação, da Psicologia e da Saúde têm apontado, através de suas pesquisas, os fatores desencadeadores do mal-estar entre os docentes.

Percebe-se que os anos foram passando, mas os fatores que geram o mal-estar do docente são os mesmos. Esteve (1999, cit. in Picado, 2009) aponta um conjunto de fatores como agentes do mal-estar, que designa como secundários (contextuais) e principais. Segundo Picado (2009), seriam fatores contextuais (que atuam indiretamente na ação do professor e estão ligados ao ambiente, ao contexto social e educacional):

- a mudança do papel do professor, que antes era só didático, passa a ser burocrático, educativo (em substituição ao papel da família);

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

- a função do docente (capacidade de opor-se, de contestar e de contradizer-se);
- as mudanças no contexto social (educação inclusiva e multicultural);
- as constantes mudanças dos sistemas e das metodologias, massificações do ensino e a velocidade como o conhecimento deve ser adquirido; e
- a desvalorização social do professor.

Já os fatores principais (que atuam diretamente na atuação do professor em sala de aula) seriam:

- a falta de recursos, tanto material quanto financeiro;
- as situações de violência nas instituições escolares; e
- o esgotamento e as exigências que vão além das capacidades do docente.

Blase (1982, *cit. in* Ramos, 2004) indicou esses fatores como grandes potenciais do mal-estar docente. Portanto, percebe-se que os fatores que geram mal-estar docente são basicamente os mesmos: falta de recursos, excesso de trabalho, desrespeito à atuação pedagógica do docente, etc. E, mesmo com todos esses problemas, o professor precisa manter-se ético, íntegro e ser cordial e afável com seus alunos.

Segundo Picado (2009, p. 11), o estresse docente é um problema mais “complexo”, pois “contempla um conjunto de respostas cognitivas, afetivas e comportamentais que ocorrem nas situações de trabalho em que os professores interpretam as condições ambientais que ultrapassam os recursos pessoais”. Os professores vão ficando cada dia mais desgastados com situações que fogem do seu controle; ações tanto internas quanto externas, que geram esses desgastes físicos e psicológicos e “produzem sequelas”.

No entanto, Ramos (2004), diz que estresse é um fenômeno muito antigo e original, pois existe e sempre existiu, faz parte da própria existência, enquanto Pereira (2008, p. 17) acrescenta que o estresse muitas vezes pode ser benéfico, pois “faz com que o ser humano fique mais vigilante e sensível durante as situações de perigo ou de dificuldades”. Apesar disso, o “estresse nos professores” é um problema

que tem aumentado e tem sido reconhecido nos últimos anos” (Ramos, 2004), e percebe-se a importância de se encontrar “estratégias” para os professores poderem lidar com esses agentes estressores.

Quanto ao estresse docente, Ramos (2004, *cit. in* Needle et al., 1980), diz que existem quatro grandes grupos que agem como estressores, como a indisciplina do estudante, as demandas e tensões da gestão escolar, a preocupação por um ótimo rendimento e as funções pedagógicas. Esses estressores, quando persistem, levam à Síndrome de *Burnout*, pois, segundo Pereira (2008), o *burnout* acontece devido a diversos fatores, tanto psicológicos quanto físicos, que causam disfunções nos trabalhadores.

Segundo Carlotto (2003, *cit. in* Pereira, 2008), quando o estresse se prolonga por muito tempo, as pessoas até deixam de desenvolver sua atividade laboral. Pereira (2008), citando alguns autores, diz que existem três dimensões desses estressores: a exaustão emocional (EE), em que há uma sensação de esgotamento profundo, tanto físico como mental; a despersonalização (DE), em que o profissional age de maneira impessoal e indiferente com as pessoas que o cercam, sejam alunos ou colegas; e, por último, a realização profissional (RP), cujo estressor demonstra que o trabalhador sente-se desmotivado em relação ao trabalho, chegando a sentir desejo de abandono da profissão e profunda baixa autoestima em relação à sua capacidade laboral.

Silva (2006, *cit. in* Carneiro, 2010, p. 29) diz que “*burnout* é a síndrome da desistência”, pois o profissional se vê no seu limite entre aquilo que deveria fazer e o que consegue fazer, demonstrando a “dor do profissional que perde sua energia no trabalho”. E, assim, esses estressores têm trazido graves consequências ao desempenho dos docentes em seu dia a dia, pois são pessoas que lidam com outras pessoas, têm uma imensa responsabilidade tanto a nível pedagógico quanto a nível social e, em troca, não têm recebido o reconhecimento merecido.

2.1.2. Consequências do mal-estar, do estresse e do *burnout*

Nas últimas décadas têm ocorrido muitos relatos e pesquisas que mostram as consequências do mal-estar e estresse docente. Segundo Picado (2009, p. 11), os estudos em relação a essas doenças têm sido abordados de duas maneiras: como “análise das alterações na saúde-doença dos professores (caracterizadas por sintomatologia somática e psicológica diversa) e como as alterações motivacionais e

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

comportamentais (por exemplo, na perda de satisfação profissional)”. Ele ainda acrescenta que esses estudos são muito complexos, pois de acordo com a literatura internacional existem diferentes indicadores de épocas distintas.

A OIT (1981, *cit. in* Picado, 2009) já indicava que 33% das baixas médicas nos Estados Unidos vinham do estresse. Em Portugal, alguns autores relatam que mais da metade das consultas médicas são originadas por estresse e tensão profissional. Mas todos concluem que a atividade docente é a profissão que é capaz de gerar muito estresse, pois se entende o estresse ocupacional do professor como uma reação à grande demanda resultante de exigências que muitas vezes não podem ser correspondidas ou adaptadas ao seu cotidiano.

O estresse traz consequências ruins a qualquer pessoa, mas nos docentes, segundo Ramos (2004, *cit. in* Needle, 1980), elas aparecem em três áreas: as relativas ao corpo, como dores de cabeça, indisposição intestinal, insônias, fadiga; relativas à mente, como ansiedade, tensão, irritabilidade, depressão; e as relativas ao comportamento, como o uso de medicação, álcool e cigarros. Outros autores citados por Ramos (2004) apresentam até dezesseis reações dos docentes às situações geradoras de estresse, entre elas a escolar, que leva o professor a fugir do contato com ações e situações que remetem à função docente.

Levando-se em conta essas áreas, percebe-se que o estresse docente pode afetar esses profissionais de tal forma que eles se sintam incapazes de realizar até a mais simples das tarefas que têm costume de fazer. O excesso de ansiedade, a angústia e a frustração são algumas das reações que induzem a fuga e têm levado o profissional docente a ausentar-se de suas funções pedagógicas.

Como citado anteriormente, as demandas do dia a dia de um docente o sobrecarregam, sejam elas burocráticas ou pedagógicas. Segundo Carlotto (2002), o professor tem se deparado cada vez mais com situações que o fazem desempenhar diferentes papéis. Por vezes deve instigar seu aluno a ter autonomia, ao mesmo tempo em que deve se “acomodar às regras do grupo e da instituição” (op. cit., p.23).

Esses desajustes, essas incoerências, fazem com que o docente entre em desacordos com si mesmo, procurando agir conforme as regras ditadas pela instituição, pela sociedade, pelos próprios alunos. Vive um excesso de tensões que aos poucos vão se transformando em exaustão emocional, despersonalização e baixa

realização pessoal no trabalho (Carlotto, 2002), levando esse profissional à síndrome do *burnout*, e trazendo consequências tanto no “campo pessoal-profissional”, quanto “na relação com os alunos, mas que também trazem repercussões sobre as organizações escolares nas quais estão engajados” (Pereira, 2008, p. 40).

Tanto Carlotto (2002) quanto Pereira (2008) dizem que os professores que estão acometidos por essa síndrome entram em processo de despersonalização, apresentam baixa qualidade em seu trabalho, deixam de fazer tarefas costumeiras, como planejamentos, e perdem a capacidade de criação e o carinho pela profissão. Também podem apresentar queixas constantes em relação aos seus gestores e clientes (pais e alunos), mostrando-se arrependidos por terem escolhido tal profissão, e pensam constantemente em abandoná-la.

Segundo Pereira (2008), os docentes apresentam a síndrome de *burnout* quando passam os intervalos de aula a fazer comentários hostis sobre seus alunos, a reclamar por enxergar apenas os pontos negativos da gestão do local onde trabalham e a fazer comentários sobre outra opção de trabalho. Para Santos (2015, pp. 28,29),

a síndrome de burnout tem consequências negativas, quer para a pessoa quer para o correto funcionamento da organização, entre as quais as seguintes: insatisfação laboral, problemas de saúde, absentismo e abandono da organização. Ao nível individual, a síndrome de burnout pode causar diretamente efeitos psicológicos e fisiológicos que alteram o estado de saúde.

São diversas as consequências que vêm trazendo prejuízos emocionais (a nível psicossocial), provocando uma deterioração nas relações entre colegas, alunos e gestores, e físicos (a nível de saúde), provocando “perturbações do sono, problemas cardiovasculares, problemas gástricos, problemas respiratórios, fadiga crônica, dores musculares e, inclusive danos cerebrais” (Santos, 2015, p. 42), além de prejuízos financeiros, pois muitas vezes o profissional tem que se afastar do trabalho por tempo indeterminado ou de forma definitiva.

2.1.3. Estratégias para evitar o mal-estar, o estresse e o *burnout*

Silva (2011, p. 2) diz que necessitamos cuidar do educador para que “ele possa manter o equilíbrio e a lucidez e não desistir da luta”. Mas isso não é uma tarefa fácil, pois, para tanto, faz-se necessário compreender o que tem feito com que esse educador adoença, identificando seus estressores. Carlotto (2002) relata que é possível ajudar os professores a prosseguirem com seu projeto de vida pessoal e

profissional, mas desde que se perceba que esta tarefa é uma ação conjunta “entre professor, alunos, instituição de ensino e sociedade” (Carlotto, 2002, p. 27). Deve haver reflexões que busquem alternativas e ações para que a situação seja mudada, mas não só em âmbito microssocial do trabalho docente, também em todo o contexto macro-organizacional em que o professor atua sua prática docente.

Patrão et al. (2012), em meio a uma pesquisa, diz que as estratégias de *coping* são de extrema importância para a prevenção de *burnout*, que podem diminuir os impactos causados pelos estresses em situações de conflito no contexto educativo. Para Carneiro (2010), prevenir também é melhor do que remediar, e, para tanto, é necessário diálogo tanto entre colegas quanto gestores, para que possa existir apoio e solidariedade e o mal-estar docente seja identificado a tempo de ser tratado. “A ameaça é minimizada quando o docente sente-se aceito, valorizado, ouvido em suas experiências e percepções de sucesso e fracasso” (Carneiro, 2010, p. 38).

Segundo Carlotto (2002) e Carlotto e Palazzo (2006, *cit. in* Carneiro, 2010), devem existir ações preventivas direcionadas tanto aos docentes quanto aos gestores e à comunidade, são elas:

- Apresentar aos docentes palestras de educação em saúde, sobre os fatores que surgem em relação ao trabalho e seus sintomas e, assim, esclarecer que estes sintomas só aparecem quando a síndrome de *burnout* já se mostra avançada.
- Trabalhar com formações de grupos de discussão sobre as práticas do dia a dia; levar o docente a perceber suas necessidades e expectativas; desenvolvendo suas qualidades pessoais e dando suporte para que o corpo docente possa ser autônomo e criativo, além de ser qualificado para as relações interpessoais.
- Os autores também ressaltam que se deve apresentar ações para os líderes educacionais buscando encontrar um espaço de reflexão entre direção e coordenação sobre seus papéis e as mudanças de paradigmas no novo contexto educacional. A participação dos docentes dentro deste contexto deve ser considerada como parte integrante nas tomadas de decisões. O docente deve ser valorizado e ter autonomia para demonstrar sua competência.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

- Resgatar a imagem social do docente com divulgação das práticas pedagógicas à comunidade. Desenvolver reuniões para que os projetos desenvolvidos na instituição sejam apresentados à comunidade.
- É necessário elaborar campanhas informativas em que a importância do docente seja destacada, almejando, assim, a consideração e parceria da comunidade, para que a educação seja vista como um dever de todos: professores, alunos, família e escola.
- Faz-se necessário investir na saúde do docente, tanto mental quanto física. Para tanto, o docente precisa repensar seu cotidiano, avaliar quais aspectos são positivos ou negativos e, também, perceber o que o leva ao estresse no seu cotidiano e mudar sua postura, buscando aquilo que o motiva em sua atividade profissional.
- Por fim, o ambiente de trabalho do docente deve ser modificado com urgência, com apoio de seus pares e da comunidade, pois não adianta discutir o fracasso da docência e outras questões, como indisciplina, evasão escolar e inclusão, se os profissionais que educam não são valorizados e não podem gerar motivação, pois não se sentem motivados. E os autores dizem que uma instituição escolar deve conter profissionais de saúde capacitados que possam lidar com “doenças” como o *burnout* por meio de programas de prevenção e tratamento.

Algumas estratégias são importantes, pois por meio delas o docente muitas vezes consegue superar esses sintomas de mal-estar que, quando não cuidados ou prevenidos de maneira correta, levam ao *burnout*. Segundo Santos (2015), é preciso ter estratégias que eliminem as fontes que geram o estresse ou que deixem estas fontes de forma neutralizada, e essas estratégias podem ser tanto individuais quanto por meio de organização.

Uma outra estratégia que, segundo Poetini (2010), pode ajudar esses docentes a lidarem com transformações diárias em suas relações, seu ambiente de trabalho e suas condições laborais é a resiliência, pois, segundo ele, quando o docente desenvolve “condições de enfrentamento às diversidades”, ele tem maior perspectiva de sucesso frente aos desafios impostos no seu âmbito profissional. Cimbalista (2006, *cit. in* Poetini, 2010, p.14) diz que o profissional resiliente reage de maneira

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

positiva a todas as adversidades, ao mesmo tempo que “redobra suas forças para continuar trabalhando”.

As pesquisas têm sido feitas ao longo dos anos. Sabe-se da existência dessas doenças e tem-se estudado meios eficazes de acabar com elas, mas, infelizmente, não se tem chegado a um ponto final.

2.2. Ansiedade docente

Os estudos relacionados à ansiedade docente são muitos escassos, mesmo sabendo-se quanto esta classe sofre com estressores psicossociais, que já foram relatados anteriormente nesta pesquisa, pois o professor é a peça-chave no ensino aprendizagem. Segundo Santini (2004, *cit in* Santos et al., 2010), as atividades do professor envolvem desde “relacionamentos sociais até a participação e submissão a um sistema educativo” (Santos et al., 2010, p. 43). São muitas as tarefas e exigências a serem realizadas pelo docente que, muitas vezes, o leva ao mal-estar que podem resultar nos sintomas de ansiedade.

Segundo Cury (2014, p. 51), existe a ansiedade vital e a ansiedade doentia que acontece “quando contrai o prazer de viver, a criatividade, a generosidade, a afetividade, a capacidade de pensar antes de reagir, a habilidade de se reinventar, o raciocínio multifocal, entre outros”. Com isso, o professor adoece, pois o trabalho docente requer tudo isso, grandes atribuições psicológicas, além de sociais.

2.2.1. Conceitos de ansiedade docente

De acordo com Santos et al. (2010, p. 43), a palavra ansiedade é uma palavra de origem grega (*anshein*), que “significa oprimir, sufocar, tendo uma forte ligação com a palavra angústia”.

A ansiedade vital é uma ansiedade normal, que antecede qualquer situação como um dia de prova, uma entrega ou apresentação de um trabalho, uma viagem, etc. Contudo, existe a ansiedade doentia, patológica, que contrasta com a ansiedade vital. Segundo Angélico (2009, p. 23), a “ansiedade patológica é uma resposta inadequada e disfuncional a determinado estímulo”, ou seja, quando a pessoa reage com intensidade e frequência a ansiedade torna-se doentia, pois “interfere no funcionamento social, gerando prejuízos na vida profissional, acadêmica e social das pessoas”.

2.2.2. Fatores que levam à ansiedade

O docente, dentre tantos profissionais, lida diariamente com situações de grande prazer, mas também de grandes desafios e decepções. As expectativas diárias de um professor o fazem reagir de diferentes maneiras, desde alegria até angústia. A ansiedade acompanha o professor, desde o início do ano letivo, com novas turmas, novos alunos, conteúdos, reuniões e planejamentos, até o fim do ano letivo, com a insegurança de continuar no emprego ou não.

Muitas vezes essa ansiedade deixa de ser vital e passa a ser doentia porque o professor não consegue lidar com situações que vão além de sua “função”. Mas que função é essa? Basicamente seria preparar sua aula e ministrá-la com habilidade e competência. Contudo, hoje em dia, cabem ao professor várias funções, que lhe foram agregadas e que lhe são cobradas no seu cotidiano. Gouveia (2010) nomeia alguns dos fatores que fazem com que esses professores, quando não conseguem resolvê-los, se sintam mal por não terem a competência que lhes é exigida, como quando o professor não consegue disciplinar a turma, quando há uma sobrecarga de trabalho (muitos alunos por turma), ou em relação ao excesso de correções (que são levadas para casa, fora do horário de expediente, para serem finalizadas), ou mesmo, pela falta de recursos educacionais e baixo salário. Essas sobrecargas acabam desencadeando sintomas que afetam o professor, tanto em seu desempenho social, quanto profissional.

2.2.3. Consequências da ansiedade

Com o passar dos anos a cobrança em relação ao trabalho do professor tem se intensificado. Sabemos que muitos reagem como se encarassem um desafio, mas outros sofrem com isso, pois não conseguem responder de maneira positiva a essas demandas e isso gera muita ansiedade. Essa ansiedade deixa de ser vital para ser patológica quando traz sintomas e consequências ruins tanto para o professor, quanto para os alunos e para a instituição em que ele trabalha, muitas vezes levando até ao afastamento do docente de sua função.

De acordo com o CID – 10 são muitos os sintomas, mas entre eles podem-se citar palpitações, tremores, sudorese, nervosismo, desconforto epigástrico, tensão muscular, sensação de cabeça leve e tonturas.

O DSM IV (2008) descreve os sintomas de ansiedade como:

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Inquietação ou sensação de estar com os nervos à flor da pele, fadigabilidade, dificuldade em concentrar-se ou sensação de ‘branco’ na mente, irritabilidade, tensão muscular, perturbação do sono, como, dificuldade em conciliar ou manter o sono, ou sono insatisfatório e inquieto (DSM IV, 2008, p. 419).

De acordo com o DSM IV (2008), três ou mais desses sintomas, ou seja, alguns desses sintomas combinados, por um período de seis meses, podem levar ao Transtorno de Ansiedade Generalizada. Segundo Clark e Beck (2012, p. 391),

o transtorno de ansiedade generalizada (TAG) é um estado persistente de ansiedade generalizada envolvendo preocupação crônica, excessiva e invasiva que é acompanhada por sintomas físicos ou mentais de ansiedade que causa sofrimento significativo ou prejuízo no funcionamento diário.

Segundo DSM V (2013, p.189) os transtornos de ansiedade são aqueles que “compartilham características de medo e ansiedade excessivos e perturbações comportamentais relacionados” ao mesmo tempo. Também acrescenta que existem diferenças entre os transtornos de ansiedade.

Quando o professor sofre deste transtorno, tudo o que lhe é corriqueiro ou tido como normal, passa a ser-lhe uma agonia; até as demandas mais comuns do seu dia a dia deixam de ser-lhe agradáveis e passam a ser angustiante, um verdadeiro problema. O docente tende a querer se afastar cada vez mais daquelas situações que lhe causam desconforto e os períodos de atestado passam a ser constantes. Quando afastado do ambiente causador, muitas vezes ele volta a se sentir bem, mas quando retorna os sintomas também retornam. Em alguns casos, o portador do TAG desenvolve também uma fobia social e o professor fica impossibilitado de cumprir com sua função, pois seu trabalho requer um permanente contato social.

Percebe-se que as “doenças” que afetam o docente são, na grande maioria, causadas pela falta de motivação, pela falta de perspectivas em encontrar um ensino de qualidade em que a educação é reconhecida por todos e a profissão docente seja valorizada.

É necessário, portanto, verificar as causas e as consequências que levam à falta de motivação entre esses docentes, sendo este considerado o objeto da referida pesquisa, pois atualmente observa-se uma parcela significativa de professores desmotivados com a carreira que um dia abraçaram com amor e dedicação.

CAPÍTULO III – Bem-estar, eficácia e motivação docentes

Este capítulo aborda fatores determinantes para a motivação dos docentes. O bem-estar e eficácia estão relacionados, diretamente, com a motivação. O docente que se sente bem em sua profissão é aquele que apresenta uma grande capacidade de se adaptar às mudanças e ser resiliente.

O bem-estar docente é um termo atual, que nos últimos anos tem levado muitos pesquisadores a se dedicar ao estudo desse assunto. Mas, mesmo assim, ainda é um grande desafio. Seria mais fácil dizer que, se um professor não sofre das doenças de sua profissão, ele está bem. No entanto, De Paula e Naves (2010) dizem que provar o bem-estar docente é uma tarefa muito difícil, pois comprovadamente existe um mal-estar instalado nas instituições e, o que se chama de bem-estar não passa de um “simulacro”, ou seja, uma simulação de que tudo está bem, de uma falsa realização profissional. Em sua pesquisa, elas constataram que o bem-estar vem da resiliência de alguns desses profissionais que têm como fonte de bem-estar a capacidade de perceber que realizam uma “atividade importante para o futuro da humanidade” (De Paula & Naves, 2010, p. 66).

Picado (2009) também ressalta que o bem-estar docente vem de como ele se sente motivado, de sua capacidade de resiliência para superar as exigências e dificuldades que a profissão demanda, bem como de estratégias desenvolvidas para que ele possa melhorar seu desempenho e tornar o ambiente em que trabalha o mais agradável possível, tanto para a aprendizagem quanto para a sua realização pessoal. Picado (2009, p. 23) diz:

(...) bem-estar é uma dimensão positiva da saúde com uma importância crescente em comunidades educativas, nas quais se espera que as pessoas vivam as suas próprias vidas de modo a que se sintam preenchidas, segundo os seus critérios.

O bem-estar é a capacidade que a pessoa tem de sentir-se bem, realizada, feliz onde quer que esteja, seja em ambiente de trabalho, no lar ou na sociedade. No caso da profissão docente, que é uma atividade ambivalente, Esteve (2009) diz que há professores que se sentem muito alegres, que vivem cada minuto como uma aventura e estão dispostos a dar tudo de si para ajudar seus alunos, mas também existe um grande número que não possui mais esse encantamento e leva a profissão nos ombros como se fosse uma cruz muito pesada, vivendo em constante desagrado.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Sabe-se também que a motivação é um ingrediente muito importante para que um professor se sinta feliz e realizado em seu dia a dia, pois ele busca seus objetivos e é estimulado para isso. Para tanto, são necessário meios para garantir que esse profissional continue produzindo com eficácia.

3.1. Bem-estar docente, conceitos e promoção do bem-estar docente

Segundo Jesus (2007, *cit. in* Santos, 2012, p. 25), o bem-estar docente

pode ser traduzido pela motivação e realização do professor, em virtude de um conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*), que se desenvolve para conseguir responder às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento.

De Paula e Naves (2010) também dizem que o bem-estar de docentes vem da capacidade desses de tecerem as tramas com resiliência, mas também acrescentam que são pouco evidentes em relação ao mal-estar. Já Patrão et al. (2012) diz que o bem-estar tem a ver com a maneira que as pessoas têm de se adaptar às exigências externas ou internas e às estratégias que usam para se adequar a prováveis ameaças.

Percebe-se, então, que o bem-estar é uma reação do organismo a situações positivas e que, muitas vezes, precisa ser promovida. Alguns autores mostram, em suas pesquisas, que o bem-estar docente está relacionado, não só à vontade do próprio docente de fazer o melhor e ter capacidade para tal, mas a todo um processo de cooperação entre os pares, ou seja, entre os próprios professores, além do apoio da equipe gestora. Segundo Picado (2009, p. 19),

os docentes consideram que a autonomia e o apoio social que recebem dos colegas, são os recursos mais importantes para enfrentar as dificuldades e problemas laborais. Quando os professores percebem que têm um grau de controle suficiente para decidir que tarefas, quando e como realizá-las, assim como o apoio que recebem dos seus companheiros na hora de as realizar passam a dispor de importantes ‘amortecedores’ da ansiedade.

Marques Pinto e Lopes da Silva (*cit. in* Picado, 2007), dizem que o bem-estar é o estresse positivo, ou seja, “o eustresse”, que segundo Jesus (2002), é o que constitui um estado de vigor, energia, dedicação e eficácia do docente diante das situações de sua profissão no dia a dia, o que muitos autores chamam de fenômeno do *engagement*. No entanto, percebe-se que provar o bem-estar docente é muito mais difícil do que demonstrar o mal-estar, pois o bem-estar não está tão visível, ele vem de algumas ações do dia a dia dos professores.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Segundo Picado (2007, pp. 68, 69), está relacionado à “natureza do próprio trabalho, às recompensas pessoais e ao clima do trabalho”. Quanto à natureza, é como o docente se sente no seu dia a dia, sua relação com os colegas, com os alunos, sua eficácia, sua experiência e sua busca por aprendizagens. Já as recompensas são os “benefícios tangíveis”, que tem a ver com a remuneração, o salário e as promoções, e os “benefícios não-tangíveis”, que estão relacionados ao reconhecimento pessoal e ao prestígio. E, por último, quanto ao clima de trabalho que é, justamente, como o docente se sente em relação à instituição, ao tipo de relações interpessoais e à coesão do grupo de trabalho em que ele se encontra, pois se o clima é favorável ele se sente motivado a trabalhar todos os dias, acorda sempre com uma perspectiva positiva em relação ao que vai encontrar. Do contrário, gera mal-estar e a vontade de não estar no ambiente causador dessa sensação.

Jesus (2006, p. 13) diz que, a partir do momento em que se dá ênfase ao mal-estar, faz-se que ele fique em evidência, e os próprios professores achem que sofrer de alguma doença é normal. Assim, os aspectos negativos da profissão docente são sobressaídos, “dificultando a percepção dos aspectos positivos desta atividade profissional”. O autor também verificou que a “falta de motivação inicial para a profissão docente é o principal fator de mal-estar e desejo de abandono”.

O mesmo autor (p. 14) acredita que é melhor ressaltar a positividade, ou seja, o lado bom disso tudo. Diz que “devemos saber valorizar os bons exemplos, as boas experiências”, trabalhando com fatores de motivação que poderão servir como referência para o bem-estar docente, como a capacidade que o professor tem de se socializar com os colegas e alunos, sua autonomia diante da realização de seu trabalho, de ter a oportunidade de desafios constantes e a diversidade de tarefas.

3.2. Conceitos e crenças de auto-eficácia

Para Bandura (2008, *cit. in* Rocha, 2009), a crença no que a pessoa pode fazer e em suas competências, a forma como supera obstáculos e exigências, fazem com que essa pessoa construa e antecipe um cenário satisfatório em sua vida profissional ao contrário daquele que se auto-avalia com insucesso, pois antecipa cenários negativos e fica desmotivado.

Segundo Pajares e Olaz (2008, pp. 101,102),

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

(...) muitas evidências empíricas sustentam a afirmação de Bandura de que as crenças de auto-eficácia influenciam em praticamente todos os aspectos da vida das pessoas – independentemente de pensarem de forma produtiva, autodebilitante, pessimista ou otimista – o quanto elas se motivam ou perseveram frente a diversidades, sua vulnerabilidade ao estresse e à depressão e as escolhas que fazem em suas vidas.

Em sua pesquisa, Rocha (2009) diz que a auto-eficácia é o poder que a pessoa tem de direcionar suas ações, de “produzir resultados positivos e prevenir os indesejáveis”, e isso pode lhe proporcionar “poderosos incentivos para o desenvolvimento e o exercício do controle pessoal, o que demonstra sua capacidade de agência humana” (op. cit. p. 20). Essas pessoas não precisam se apoiar em coisas ou pessoas para demonstrar bem-estar. Bandura (2008, *cit. in* Rocha, 2009) diz que a mente humana é criativa, produtiva, proativa e reflexiva, pois é capaz de criar e transformar situações favoráveis ao seu dia a dia e à sua própria vida, uma vez que a auto-eficácia é baseada na crença pessoal. O ser humano é capaz de determinar o cenário de sua própria realização ou não, e os que se auto-avaliam com insucesso, tendem a fracassar.

Segundo Rocha (2009), a crença de auto-eficácia é o resultado de um processo de auto-avaliação do profissional. Mas ela ressalta que apenas essas crenças não levam a auto-eficácia, que só se tornam efetivas a partir do momento em que forem cognitivas, quando a pessoa processa essas informações. E para isso, fazem-se necessárias quatro fontes: a experiência de domínio, ou seja, de suas experiências anteriores; as experiências vicárias, que existem a partir de influências sociais, isto é, quando o ser aprende observando pessoas que representam modelos, exemplos de eficácia; a persuasão social/verbal, com a qual o persuadido acredita nas palavras e age com eficácia; e os estados fisiológicos e psicológicos/emocionais, que fazem com que, de acordo com seu estado de ânimo, a pessoa reduza ou aumente sua auto-eficácia.

Em relação à auto-eficácia docente, Ferreira (2014) diz que a crença da auto-eficácia refere-se a como o docente se sente motivado para o seu dia a dia em sala e está relacionada tanto ao fracasso quanto ao sucesso no processo ensino-aprendizagem, influenciando, inclusive, na permanência do docente na carreira. Em seu artigo, também relata que diferentes autores têm apresentado resultados de pesquisas relacionadas às crenças de auto-eficácia docente, pois se percebe que elas influenciam diretamente a motivação dos professores e o desempenho dos alunos.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Segundo Ferreira (2014), alguns professores lidam melhor com mudanças, tanto de estruturas quanto de gestão. São profissionais que apresentam um comprometimento com ensino, pois “cumprem metas e prazos e desenvolvem procedimentos mais eficazes para lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem, propondo estratégias alternativas de ensino”, também “introduzem práticas inovadoras” que “utilizam novas tecnologias, assumem uma postura mais democrática em sala de aula e conseguem administrar com mais sucesso fatores acadêmicos estressantes, como conflitos entre professores e alunos e entre os próprios alunos” (Ferreira, 2014, p. 23). Esses professores são aqueles que apresentam uma auto-eficácia e, segundo estudos, são aqueles que têm o maior apoio de seus semelhantes, bem como de seus gestores.

No entanto, pode-se constatar que há outra parte de docentes que não se sentem motivados e, portanto, não apresentam a mesma eficácia de seus colegas. Segundo Mota (2010) e Pina Neves e Faria (2004), existem algumas variáveis que influenciam a formação e o desenvolvimento das crenças de eficácia dos docentes. São elas:

variáveis ontogénicas, as variáveis motivacionais, as variáveis escolares e as variáveis externas, sociais e contextuais: as variáveis ontogénicas referem-se às características pessoais dos professores, tais como, o sexo, a idade, a personalidade, predisposições físicas e emocionais; as variáveis motivacionais referem-se à percepção que o professor forma de si mesmo, acerca das suas qualidades e capacidades de realização das actividades docentes; as variáveis escolares referem-se a factores como os anos de escolaridade e disciplinas que o professor lecciona, a organização que faz das suas aulas, das matérias e dos testes, como também o seu percurso profissional, as escolas onde leccionou e as experiências aí vividas; e as variáveis externas referem-se a aspectos externos ao professor, mas que são significativos, como o desempenho dos pares, dos directores da escola, dos alunos, dos pais, enquanto que as variáveis sociais e contextuais se referem a outros factores, como, por exemplo, as características da escola em que o professor lecciona (Mota, 2010, p. 7).

O mesmo autor, em sua pesquisa, também aborda a crença da eficácia coletiva dos professores e diz que as duas estão relacionadas entre si. A eficácia individual tem a ver com a formação do docente, sua experiência profissional, seu caminho percorrido, enquanto a eficácia coletiva tem a ver com o grupo em que esse docente está inserido, suas necessidades comuns de realizarem um bom resultado, atingirem suas metas em prol de seus alunos.

Alguns autores, segundo Mota (2010), relatam que a crença da eficácia coletiva leva ao resultado positivo dos professores e, portanto, seria necessário

investir em formações coletivas. Bzuneck e Guimarães (2003, *cit. in* Mota, 2010, p. 13), diz que “as crenças de eficácia colectiva nos professores são de extrema importância para a actuação docente, para o estabelecimento dos objectivos educacionais e ainda para o desempenho dos alunos”. Alguns autores relatam que as crenças de eficácia coletiva têm sido bastante favoráveis, pois exercem uma grande influência nos resultados dos alunos, além de ter uma forte influência na motivação do professor, pois, segundo Mota (2010), a eficácia coletiva leva o professor a solucionar e evitar situações que creem ser favoráveis para atingir resultados positivos ou não.

3.3. Motivação, conceitos e os fatores que levam a motivação do docente

Como relatado acima, a crença da auto-eficácia está relacionada a como o indivíduo se sente motivado. A motivação é como um combustível necessário à sobrevivência humana, pois se precisa de motivação até para se levantar da cama. O professor que apresenta a crença da auto-eficácia é capaz de lidar melhor com os problemas que surgem no dia a dia, ele antecipa resultados positivos e tem perspectivas satisfatórias para qualquer eventual transtorno que possa ocorrer. Ele não vê esse obstáculo como intransponível ou como um desestímulo a sua carreira.

Segundo Gama (2008, p. 11), a motivação “é um estado de espírito positivo que permite ao indivíduo a realização de tarefas, do cargo e ao seu pleno potencial”, pois a motivação é o elemento fundamental que determina o comportamento dos indivíduos. Ela envolve necessidades, impulsos, desejos, interesses, propósitos, atitudes e aspirações. Maslow (2001, *cit. in* Dantas, 2012) e Mozini (2010) hierarquizam, em sua pirâmide, cinco necessidades básicas dos seres humanos, que são independentes umas das outras, mas que só aparecem de modo gradativo, ou seja, quando uma é atendida, surge a outra. Uma das necessidades dessa pirâmide é a auto-estima, seguida da autorrealização, que caracteriza pessoas que têm satisfação pessoal, uma “aceitação de si e dos outros; espontaneidade, simplicidade e naturalidade, concentração no problema e não no ego; desprendimento; autonomia...” (Mozini, 2010, p. 34).

Segundo Dantas (2012), uma pessoa pode ser motivada em qualquer momento ou por qualquer coisa, pois a motivação é particular de cada um, dependendo de situações que podem ser internas ou externas e de como a pessoa age

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

em relação a essas situações. Fatores internos são os relacionados com a auto-estima, como a pessoa se vê, o que lhe causa felicidade, seus pensamentos e ações. Segundo Mozini (2010), são os primeiros que deveriam ser compreendidos e trabalhados em ambientes organizacionais. Já os fatores externos têm a ver com o ambiente, e fazem parte da função da gestão da organização.

Para Robbins (2005, p. 343), a “motivação é a disposição de exercer um nível elevado e permanente de esforço em favor das metas da organização, sob o esforço que seja capaz de satisfazer algumas necessidades individuais”. As pessoas precisam sentir que suas necessidades foram realizadas para que produzam resultados positivos. Muitos autores têm estudado a motivação e outros tantos construíram teorias para identificar o que leva um indivíduo a se sentir motivado. Sabe-se que existem muitos fatores que levam à motivação, mas têm-se chegado à conclusão que ela está ligada à hierarquia das necessidades. Segundo Mozini (2010), é o que impulsiona as pessoas a fazerem algo.

Segundo Bzuneck (2010), o professor é motivado pela sua paixão pelo trabalho, pelo seu compromisso em educar. No entanto, ela diz que não é só isso, que também depende da crença da auto-eficácia. O professor necessita sentir-se bem e importante para produzir resultados e, portanto, necessita de experiência, de trocas com seus pares, além de, é claro, uma constante formação e apoio de seus gestores.

Mozini (2010) relata, em sua pesquisa, que a docência é um trabalho diferenciado, pois o professor precisa estar sempre se qualificando em diferentes cursos especializados, além de viver em constante pesquisa, para que consiga acompanhar a demanda do mercado de trabalho a que se propõe. E para isso tudo, necessita de uma constante motivação e valorização, ou seja, precisa ser cuidado pelos “gestores da educação” (Mozini, 2010, p. 26). Winter e Santos (2002, *cit. in* Mozini, 2010, p. 42) falam que “o trabalho docente é motivador quando os papéis são claros, as tarefas são desafiadoras, quando há supervisores e apresentam um estilo apoiador de liderança”. O professor precisa de seus papéis definidos, o que não está ficando claro hoje em dia, pois são tantas as funções agregadas ao professor que seu verdadeiro papel, o de educador, tem se perdido.

Já Moretti (2003) diz que uma pessoa se sente motivada ao perceber sua importância na organização onde trabalha. Mozini (2010, p. 40) conclui que a

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

motivação nem sempre está ligada ao salário, “mas pode ser a participação como líder de um grupo, oportunidade de carreira, treinamento para desenvolver capacidades apropriadas”.

Moreira (2005, *cit. in* Barreiros, 2008, p. 26), fala que o professor tem três formas de se sentir motivado, pelas “recompensas intrínsecas, extrínsecas e as complementares de dimensão objetiva e subjetiva”. O professor se sente satisfeito intrinsecamente quando vê que seus alunos aprenderam, que ele pode ajudá-los em suas vidas. Barreiros (2008) relata que a satisfação extrínseca tem a ver com a recompensa salarial, com estabilidade, férias, prestígio. Já a satisfação complementar não tem tanta relevância, pois, segundo o mesmo autor, essa satisfação só estaria relacionada a períodos de férias e feriados prolongados, o que leva a perceber que são apenas passageiras, sem um grande peso.

Barreiros (2008), em sua pesquisa, percebeu que diferentes fatores trazem satisfação aos professores, e um deles, além dos citados acima, é o coleguismo, é poder contar com os seus pares; mas o que foi unânime, foi a satisfação em ver o resultado positivo dos alunos. Em sua pesquisa, observou que o que deixa um professor mais motivado é perceber que seus alunos estão aprendendo e são responsáveis pelo seu futuro.

Contudo, o mundo atual tem sofrido muitas mudanças e isso tem colocado em questão as práticas docentes, bem como as atribuições da escola quanto à educação atual. Segundo Oliveira (2004, p. 1132), “o trabalho docente não é definido mais apenas em sala de aula”, uma vez que a escola, os professores e os alunos estão atravessando um processo de mudança um tanto quanto radical, ou seja, os valores estão desaparecendo na sociedade e a cobrança é intensa. A inversão de papéis é visível, pois a carga de trabalho do professor vem aumentando a cada dia. Exige-se hoje que os docentes e a escola façam tudo que a sociedade, o Estado e a família não estão fazendo.

CAPÍTULO IV – Liderança nas escolas

Neste capítulo, procura-se abordar um dos principais problemas que os docentes têm vivido nos últimos anos, que é a indisciplina em sala de aula. Além disso, procura-se compreender como a construção da autoridade e as formas de liderança são importantes para o bom desempenho tanto dos docentes quanto da instituição como um todo.

4.1. Indisciplina em sala de aula

Nos dias atuais, os docentes de alguns lugares do mundo vivem situações de indisciplina em sala de aula, e o Brasil não foge à regra. Neste capítulo, fala-se um pouco sobre essa indisciplina que tem afastado muitos docentes de sua prática.

Até algumas décadas atrás, a família era responsável pela ordem, disciplina e pelo cumprimento de regras. Existia a autoridade do pai e os filhos o respeitavam, muitas vezes sem questionar. A obediência era cultural, os valores vinham de casa e os pais cobravam esses valores, sendo uma questão de honra. Hoje, o docente se tornou responsável por educar, não somente por meio da matéria escolar, mas impor regras e valores que muitas vezes não estão sendo impostas em casa. Contudo, essa “clientela” não está preparada para cumprir essas regras e durante as últimas décadas a indisciplina tem tomado proporções que têm preocupado bastante e se tornado alvo de pesquisa em muitos países.

No século passado, Aquino (1996, *cit. in* Cruz, 2007, p. 5) afirmava que a indisciplina era consequência de fatores fora da escola, pois se mostrava como um “sintoma de relações familiares desagregadas e incapazes de realizar a contento sua parcela, no trabalho educacional das crianças e adolescentes. Um esfacelamento do papel clássico da instituição família”.

Contudo, a indisciplina tem se tornado um constante desafio para os docentes em sala de aula, tem deixado muitos professores desanimados, doentes e até capazes de largar sua tão amada vocação. Pensava-se que a indisciplina era uma realidade de países de terceiro mundo e escolas públicas, onde os estudantes eram, na maioria, de baixa renda. Hoje se percebe que essa realidade é mais comum do que parece. Segundo Boarini (2013, p. 124), “educadores de Portugal, por exemplo, reconhecido como Primeiro Mundo, nos dão conta de que a indisciplina é um problema

‘generalizado’ do primeiro ciclo à universidade”. A indisciplina em sala de aula transcende nacionalidade ou classe social.

Normalmente se encontra desculpas para a indisciplina e muitas vezes essas desculpas estão relacionadas a famílias desestruturadas, pois se culpa a família pelas crianças e jovens não terem limites. No entanto, hoje em dia a concepção de família é muito diferente de décadas atrás, e não se pode culpar apenas ela pela indisciplina na escola, pois, para a UNECE (Boarini, 2013, p. 125), “os padrões de formação, dissolução e reconstituição da família tornam-se cada vez mais heterogêneos e seus limites mais ambíguos”.

Sabe-se que muitas vezes, essa culpa também é repassada aos professores, culpando-os por não ter domínio em sala de aula, ou mesmo por não se dedicarem com tanto afinco à profissão, não conseguindo impor regras e, assim, limites a seus alunos. No entanto, o professor, por melhor que seja não é um substituto da família, e muitas vezes esses professores até tentam, mas não têm respaldo de seus líderes educacionais e acabam desistindo no meio do caminho, pois é muito difícil lidar com a indisciplina sem um apoio.

Nota-se também que a indisciplina, muitas vezes, é gerada por um paradigma, em que o professor age com autoritarismo e acredita que tem poder absoluto por tudo que acontece em sala de aula. Segundo Boarini (2013) existem dois extremos: ou o professor é motivador, cheio de criatividade, capaz de diversificar sempre suas aulas, sendo, portanto, capaz de prender a atenção do aluno; ou o professor age com autoritarismo, utilizando de um controle bastante rigoroso, não dando tempo para o aluno respirar de tanta matéria e, por isso, mantendo a sala em silêncio.

Contudo, os alunos do século XXI não são mais como os alunos do século passado, que acreditavam que o professor detinha todo o conhecimento. Hoje vivemos em uma era de globalização, em que os alunos têm acesso às tecnologias e podem adquirir toda informação que desejarem. Então, percebe-se que existe a necessidade de que as escolas e os docentes estejam preparados para “falar a mesma língua dos estudantes” (Boarini, 2013, p. 128).

No entanto, as escolas brasileiras, e principalmente as públicas, como diz o mesmo autor, ainda estão longe dessa “democratização do saber”, pois ainda não temos um acesso igualitário para todos.

4.2. A construção da autoridade

Segundo Hunter (2004, p. 29), autoridade significa “habilidade de levar as pessoas a fazerem de boa vontade o que você quer por causa de sua influência pessoal”. Muito diferente de poder, que é coação, ou utilizar de força para conseguir o que quer, mesmo que o outro não queira.

Um líder educacional deve exercer a autoridade. O docente demonstra autoridade quando impõe regras a serem cumpridas em sala de aula e isso é um processo indispensável na educação escolar, uma vez que o discente não só precisa dessas regras como busca que elas sejam cumpridas, pois a autoridade do docente é um processo de extrema importância para que ele possa adquirir valores para viver em sociedade.

Normalmente os alunos não são contra as regras, mas sim a sua má aplicação. Muitas vezes as regras são apenas para alguns, havendo, então, injustiças, onde o discurso é diferente da ação, pois muitas vezes se confunde autoridade com arbitrariedade e autoritarismo. Por isso, é de extrema importância deixar bem claro que as regras são para todos, sem exceção.

Portanto, para que haja disciplina em sala de aula, faz-se necessário um ambiente em que a autoridade não seja absolutamente rígida, em que exista diálogo e acolhimento, pois ela não é uma coisa rígida, mas sim, mutável e requer um constante investimento de tempo e energia. O professor deve criar oportunidades em que o aluno possa mostrar seu ponto de vista, mas também deve ter o domínio e o bom senso de retomar o controle de sala para evitar tumultos desnecessários.

4.3. Liderança e gestão escolar

A liderança tem sido alvo de muitos estudos nos últimos anos, mesmo por que existem várias interpretações e definições para tal. Hoje em dia, em pleno século XXI, fala-se muito da diferença entre um líder e um chefe, principalmente num ambiente escolar. Isso porque, segundo Lück (2014, p. 17), “é importante reconhecer que todo trabalho em educação, dada a sua natureza formadora, implica ação de liderança”. É dessa maneira que os gestores podem influenciar positivamente as pessoas, para que, em conjunto, possam desenvolver trabalhos em prol de uma educação de qualidade.

4.3.1. Conceitos de liderança

Segundo Lück (2014), os conceitos de liderança são variados, ou seja, ganham diferentes significados dependendo do contexto. Gonçalves (2011) diz que a liderança tem sido definida de acordo com a personalidade, respeito, comportamentos específicos, persuasão, poder, conquista de meta, entre outros fatores, e a combinação destes. Hersey e Blanchard (2007, *cit. in* Gonçalves, 2011, p. 405) dão a definição de liderança “como um processo de influenciar as atividades dos indivíduos ou grupos para a consecução de um objetivo em uma situação”, definindo liderança em sua essência, pois para ele liderança é uma busca comum por algo e que as pessoas precisam alinhar seus interesses próprios e os da organização para alcançá-los, por meio de motivação e encorajamento.

Algum tempo atrás se acreditava que a liderança era nata. No entanto, de uns tempos para cá, os estudiosos, insatisfeitos com esta definição, resolveram estudar os grupos e as ações de liderança dentro deles. Segundo Gonçalves (2011, p. 405), a partir daí o líder passou a “ser visto como um produto dos tempos e da situação”, pois, conforme House et al. (1999, *cit. in* Caetano, 2005), a liderança é a capacidade que uma pessoa tem de fazer com que outras pessoas se sintam motivadas e assim contribuam para a eficácia e o sucesso de uma organização.

Bem semelhante seria a definição de Carmo (2004, *cit. in* Caetano, 2005) que diz que liderança é a capacidade que o indivíduo tem de “influenciar pelo consentimento”. Lück (2014, p. 37) também diz que a liderança “abrange um conjunto de comportamentos, atitudes e ações voltado para influenciar pessoas e produzir resultados”, ou seja, um conjunto de fatores que, inspirados por uma pessoa levem outras a produzirem conjuntamente com competências e habilidades por objetivos e ideais comuns.

Dentro destas definições, consegue-se perceber que um líder é todo aquele que tem a habilidade de guiar, motivar e influenciar, que, segundo Caetano (2005, p. 52) é aquela pessoa que é “percebida pelo grupo como possuidora ou controladora dos meios para a satisfação das suas necessidades”.

4.3.2. Estilos de liderança na escola

Os estilos de liderança são baseados em teorias que estudam os tipos de lideranças. Nos dias atuais, não cabe mais um modelo de hierarquia, onde apenas uma pessoa se responsabiliza por todas as ações.

No entanto, ainda é comum encontrar em escolas esses tipos de comportamentos, em que são transferidas as responsabilidades, em que a sobrecarga recai em cima de uma só pessoa, no caso, o diretor da escola. Porém, muitas vezes existe a omissão do diretor em relação à sua função de liderança, que deve exercer poder de influência sempre que se fizer necessário. Segundo Lück (2014, pp. 57,58), “a liderança na escola deve ser promovida de modo que ocorra o empoderamento geral das pessoas que fazem parte do contexto da escola”, de forma que se pode concluir que o poder deixa de ser centralizado e a liderança passa a ser compartilhada, o que a autora define como “poder disseminado é poder multiplicado” (op. cit., p. 58).

De acordo com Lück (2008, *cit. in* Santos, 2012), as lideranças receberam diferentes enfoques de acordo com paradigmas e a evolução que a sociedade tem sofrido. James McGregor Burns (1978, *cit. in* Santos, 2012) foi o primeiro a mostrar o conceito de liderança transformacional, que estava relacionado com o poder, mas como uma carga negativa. Já Bento (2008, *cit. in* Santos, 2012, p. 34), apresenta a liderança transformacional como uma “aspiração moral do líder e do liderado”, pois tem um efeito de transformação de ambos.

Dias (2015, p. 11) diz que a liderança transformacional “ênfatiza a confiança nos membros da organização, a sensibilidade às suas necessidades, a defesa dos valores da vida institucional e social, a predisposição para uma aprendizagem com as experiências vividas na organização”, pois é uma liderança que surge no “quadrante flexibilidade/descentralização”. Os líderes transformacionais agem como agentes de mudança, apresentando todo o suporte necessário para que seu liderado se sinta capaz de realizar qualquer função. Bento (2008) acrescenta que esses líderes são responsáveis por elevar o sentimento da importância e do valor que as tarefas de cada indivíduo podem realizar, pois usam de motivação para que os liderados possam fazer mais coisas do que realmente acreditam ser capazes.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Muquendi (2015, pp. 25,26) ressalta que os líderes transformacionais não procuram fazer com que seus liderados alcancem apenas o desempenho esperado, mas “convencem-nos a alcançar níveis de desempenho, bem como elevados níveis morais e éticos” e que esses “líderes tendem a conseguir transformar os seus subordinados em pessoas empenhadas, comprometidas, dispostas a irem mais além e adotarem comportamentos espontâneos e inovadores”.

Santos (2012, p. 35) apresenta, em sua pesquisa, alguns componentes da liderança transformacional, que são: a Influência Idealizada, que na escola pode auxiliar aos professores a encontrarem um caminho menos inconstante e que possam compartilhar uma “visão integrada que dê sentido a sua prática”; a Motivação Inspiradora, que é muito importante para que o ser humano possa alcançar tanto a aprendizagem, quanto o desenvolvimento e a cidadania; a Estimulação Intelectual, fazendo com que os líderes usem de estímulos para que os liderados alcancem seus objetivos e solucionem seus problemas diários; e por último, a Consideração Individualizada, com a qual cada ser é único e deve ser visto de maneira individualizada, “demonstrar interesse genuíno” pela vida de cada ser e ajudá-lo a atingir seus objetivos, tanto pessoais quanto da organização. Santos (2012) diz que dentro de uma instituição escolar, este último componente é o que mais parece se destacar, pois os líderes que possuem essas características podem ajudar os liderados a superarem seus obstáculos, tanto pessoais quanto os que atingem a educação.

Outra liderança apresentada por Muquendi (2015) é a transacional, que tem o enfoque nas relações, nas interações entre as pessoas e seus tipos de relacionamentos, com a intenção de “promover a estabilidade limitando-se a indicar os comportamentos a adotar e os objetivos a atingir, pois não motivam e não influenciam os liderados”. Segundo Lück (2014, pp. 46,47), a educação é considerada um processo interpessoal, e a liderança transacional “procura influir no conjunto das relações entre todas as pessoas participantes da comunidade escolar”, pois no ambiente escolar as pessoas é que são as peças mais importantes.

Já na liderança compartilhada, também conhecida como liderança distribuída, encontramos papéis mais ativos tanto para professores quanto para alunos em uma comunidade escolar, pois o principal objetivo de nossa educação é promover a cidadania em nossos alunos e para isso é necessário ser capaz de assumir liderança

diante de problemas sociais. Segundo a literatura, a liderança compartilhada também pode ser representada por coliderança. No entanto, o Lück (2014), fala que a coliderança é geralmente exercida pelos gestores, como coordenadores, diretores e vices, pois são eles que assumem a liderança geral da escola para que possam atingir seus objetivos. Esses profissionais têm funções de responsabilidade que se sobrepõem uns aos outros, o que requer habilidades especiais de acordo com cada cargo de liderança.

É importante ressaltar que tanto a liderança compartilhada quanto a coliderança são um processo e não uma posição ou cargo, pois uma pessoa pode exercer uma liderança em um momento e em outro não conseguir, devido a diversos fatores, e esses espaços podem ser ocupados por outras pessoas a partir dos princípios de gestão compartilhada e responsabilidade conjunta pelos resultados de formação e aprendizagem dos alunos.

A liderança educativa é um estilo de liderança de fácil acesso, pois tem uma demanda para qualquer tipo de organização que compõe a sociedade dos dias de hoje, com uma característica marcada tanto pelo conhecimento quanto pela tecnologia. A liderança educativa é o tipo de liderança focada na aprendizagem e é vista como uma das mais importantes dentro de uma organização aprendente. Santos (2012) diz que a aprendizagem contínua deve ser o objetivo maior de todos os líderes, pois é em uma sala de aula que se pode refletir e buscar a superação dos problemas tanto de aprendizagem quanto das formas de ensino. A liderança educativa tem três elementos básicos: a modelagem (os líderes são os modelos, exemplos que os liderados devem seguir); o monitoramento (pela forma de acompanhamento, pela ação de supervisionar e ao mesmo tempo dar o retorno ao monitorado); e o diálogo (pelo compartilhamento de ideias e experiências).

Existe também, segundo Santos (2012), a liderança integradora ou holística, que é uma liderança que leva em consideração o todo, formando uma teia, em que tanto os trabalhos individuais, quanto os objetivos organizacionais estão interligados.

4.4. Conceitos de gestão

De acordo com o *Dicio*, dicionário online da Língua Portuguesa, gestão significa: ação de agir, de administrar, de governar ou dirigir negócios públicos ou particulares. O conceito de gestão não é tão diferente do conceito de liderança, pois

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

ambos são vistos como processos que mobilizam pessoas, ou seja, influenciam e motivam as pessoas a desempenharem suas tarefas em prol de um objetivo em comum.

Já Caetano (2005) diz que para alguns autores a gestão é um aspecto da liderança ou vice-versa. Santos (2012, p. 42) relata, em sua pesquisa, que para alguns autores “liderança está relacionada à influência, inspiração e motivação que alguém é capaz de exercer sobre outros, enquanto que a gestão está mais relacionada ao comando, às responsabilidades e às tarefas”. Para ele, percebe-se a gestão como inferior em relação à liderança, em que os relacionamentos são mais “humanos e melhores”.

4.4.1. Diferenças entre gestor e líder

Como citado anteriormente, liderar tem a ver com a capacidade que o ser humano tem de mobilizar outros com finalidades e objetivos comuns, ou seja, ser capaz de influenciar, motivar, persuadir por meio de uma comunicação clara e eficaz. Juntos são capazes de desenvolver ideias e solucioná-las.

Já na gestão se faz necessários recursos e esforços maiores para mobilizar, não é só ter habilidade e talento, é preciso saber o que fazer, como fazer e estar disponível para tal. Mas o mais importante é que um bom gestor também deve saber liderar, pois ele só conseguirá obter resultados, a partir do momento em que tiver o apoio de sua equipe.

Santos (2012) cita uma tabela de Hué (2008) com as diferenças entre gestor e líder. Nesta tabela, o gestor é aquele que se concentra mais no processo de tomada de decisão, enquanto o líder não se limita a reagir, é mais proativo, sabe qual é a sua missão e está atento a cumpri-la. O gestor procura limitar opções e evita soluções que podem gerar conflitos e o líder tem um compromisso pessoal e desenvolve novas estratégias diante dos problemas. O gestor tem habilidade com o administrativo e o financeiro, já o líder nem gosta dessas funções. O gestor preocupa-se com situações de risco e o líder faz com que os demais percebam essas situações. O gestor deseja ser membro de um grupo com papéis bem definidos na organização e o líder procura se sentir acima do contexto e de todos que estão ao redor.

Lück (2014) também faz uma comparação entre *managers* (chefes) e líderes:

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Figura 2: Como agem os *managers* e como agem os líderes.

Como agem os <i>managers</i>	Como agem os líderes
Administram	Realizam a gestão
Focalizam o sistema estabelecido	Focalizam as pessoas
Fazem as coisas certas	Fazem certo as coisas
Mantém	Desenvolvem
Apóiam-se em ações de controle	Apóiam-se em ações de confiança
Adotam perspectivas de curto prazo	Adotam perspectivas de meio a longo prazos
Reproduzem e imitam	Criam e inovam
Copiam	São originais
Empurram e comandam	Puxam e orientam
Fazem-se ouvir	São todo-ouvidos
Perguntam “como” e “quando”	Perguntam “o quê” e “por quê”
Rejeitam a diversidade preferindo a regularidade	Aceitam a diversidade aproveitando sua energia para promover a inovação

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Lück, Heloísa (2014, p. 100).

Percebe-se que muitas vezes os conceitos de gestor e líder são complementares e para alguns autores ambos os conceitos podem ser muitas vezes a mesma coisa. É importante relacionar ambos os conceitos, pois de acordo com esta pesquisa, serão utilizados os dois de uma maneira unificadora, pois se trata da percepção dos docentes em relação aos seus gestores/líderes.

Em relação à gestão escolar, segundo o programa de gestores à distância Cedhap (2003, *cit. in* Lück, 2014, pp. 96,97),

a gestão escolar consiste no processo de mobilização e orientação do talento e esforço coletivos presentes na escola, em associação com a organização de recursos e processos para que esta instituição desempenhe de forma efetiva seu papel social e realize seus objetivos educacionais de formação de seus alunos e promoção de aprendizagens significativas .

Segundo Vieira (2014, p. 61), “a gestão escolar, como o próprio nome diz, refere-se à esfera de abrangência dos estabelecimentos de ensino. A LDB de 1996

foi a primeira das leis de educação a dispensar atenção particular à gestão escolar, atribuindo um significativo número de incumbências às unidades de ensino”. A gestão escolar é responsável por todo o desempenho de sua comunidade e age de maneira coletiva para que todos os objetivos e necessidades possam gerar uma educação de qualidade. No entanto, o mesmo autor faz uma comparação entre gestão escolar e gestão educacional. Ele diz que a “gestão educacional refere-se a um amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias de governo, seja em termos de responsabilidades compartilhadas na oferta de ensino, ou de outras ações que desenvolvem em suas áreas específicas de atuação” (op. cit. p. 63), enquanto a gestão escolar age diretamente em relação à escola.

4.4.2. Influências da gestão escolar na motivação e bem-estar docente

Santos (2012), em sua pesquisa, cita que estudos feitos recentemente por Eyal e Roth (2010) analisaram como os estilos de liderança têm influenciado na motivação dos docentes irlandeses de escolas primárias. Os autores concluíram que os “estilos de liderança de diretores de escola desempenham um papel significativo na motivação e bem-estar dos professores” (Eyal & Roth, 2010, *cit. in* Santos, 2012, p. 54). Mosquera e Stobäus (2010, *cit. in* Santos, 2012) também chegaram à conclusão de que a motivação no ambiente é, de uma forma, vital para se compreender o comportamento num todo.

Lück (2009) observou que existem escolas onde o cumprimento de formalidades é mais importante que as pessoas, que muitas vezes são desorganizadas, barulhentas e agitadas. Nelas, falta respeito e os valores não são cultivados. A gestão normalmente é controladora e os professores não são estimulados a trocar experiências e a usar a criatividade. Neste caso, encontra-se um corpo docente fadado a doença, pois não tem espírito, ânimo ou entusiasmo. Falta-lhe motivação para desempenhar seu trabalho com qualidade. Ou seja, percebe-se o quão é necessário que haja metas, objetivos definidos e organização numa instituição para que possa existir uma pedagogia de sucesso.

Apesar dos estudos, não se pode concluir que a liderança seja o principal gerador de motivação, mas percebe-se que tem uma influência muito direta e um retorno mais favorável no desempenho dos docentes. De acordo com Santos (2012, p. 51), “diversos estudos demonstram que os aspectos relacionados aos

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

comportamentos e atitudes dos líderes educacionais, contribuem significativamente para maior ou menor satisfação dos professores com seu trabalho”. O autor, em sua pesquisa, também observou que a satisfação e o bem-estar do liderado dependem da consideração e da preocupação com que é tratado pelo líder, que apesar de ser um conceito estudado há muito tempo, representa um dos tópicos da liderança transformacional, que vem sendo estudada ultimamente, inclusive no meio educacional.

Em relação a isso, Santos (2012, p. 52) diz que essa consideração “quando realizada de forma genuína e verdadeira, impacta positivamente o grupo e impulsiona as pessoas em direção a um estado de maior satisfação para com a liderança, consigo mesmas e com seus pares e superiores”, ou seja, o estilo de liderança adotado por uma instituição influencia não só o corpo docente, mas também toda a comunidade escolar. E cada instituição deve adotar as abordagens e estilos de liderança de acordo com suas necessidades.

Pode-se concluir o quão importante é o estilo de liderança dentro de uma instituição. As instituições que optam por estilos de liderança em que existem trocas e confiança desenvolvem um trabalho mais coeso e participativo, tendo, assim, liderados motivados e eficazes em suas funções.

PARTE II – ABORDAGEM EMPÍRICA

CAPÍTULO V – Opções metodológicas

5.1. Justificação

No decorrer de uma vida acadêmica (mais de vinte e cinco anos de sala), percebeu-se a falta de motivação que estava ocorrendo com os docentes, muitos se sentindo esgotados e desgostosos pela falta de oportunidades, por não ter os materiais necessários para suas atividades do dia a dia, pela indisciplina dos alunos e, muitas vezes, pela incompreensão e a falta de apoio de seus gestores. Considerando tudo isto, optou-se pela temática em estudo e a abordagem que melhor se adequou para responder à pergunta de partida: **qual a percepção dos professores das instituições aqui pesquisadas em relação às ações de seus gestores, identificando e descrevendo os fatores que interferem na sua motivação.**

Esta pesquisa iniciou-se com um estudo bibliográfico, e foi utilizado o método científico de estudo de caso, por meio de um questionário, com repostas abertas e fechadas, no sentido de analisar a problemática em questão. Pois, segundo Flick (2009), “o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método”.

Segundo Yin (2016, p. 3), “diferente de outros métodos das ciências sociais, praticamente todo acontecimento da vida real, pode ser objeto de estudo qualitativo”, pois apresenta um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. E segundo Meirinhos e Osório (2010, p. 51),

os modelos qualitativos sugerem que o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise. Na investigação qualitativa, é essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento.

O estudo de caso foi realizado em instituições de Brasília, Distrito Federal, da rede particular e da rede pública. A instituição de rede particular foi denominada Unidade A e da rede pública Unidade B, e nelas foram coletadas as opiniões dos professores sobre os seus líderes educacionais e sobre como se sentem em relação a eles.

Além disso, foi aplicada também uma análise comparativa dos dados obtidos, com o objetivo de contrastar os resultados adquiridos tanto na instituição da Unidade A quanto na da Unidade B. E, ao final, caso necessário, por meio da pesquisa-ação, que não se limita a descrever as situações, mas a apresentar resultados mais efetivos

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

e transformações, encontrar alternativas para promover a motivação e o bem-estar docente.

5.2. Pergunta de partida, questionamentos e objetivos

5.2.1. Pergunta de partida

A presente pesquisa tem a seguinte pergunta de partida: **qual a percepção dos professores das instituições aqui pesquisadas em relação às ações de seus gestores, identificando e descrevendo os fatores que interferem na sua motivação?**

5.2.2. Questionamentos

No decorrer de tantos anos em uma vida acadêmica, surgiram muitos questionamentos, pois sabe-se que o professor precisa estar bem no seu emocional, já que sua carga de trabalho é bastante exigente. Contudo, percebe-se que nem sempre isso acontece; constantemente se encontram profissionais insatisfeitos, desiludidos, frustrados, derrotados e com altos índices de estresse. Pensando em tudo isso, sentiu-se a necessidade de pesquisar o porquê dessas insatisfações no dia a dia do docente e qual o papel da gestão para que esses profissionais, que são o suporte em suas instituições, se sintam motivados a desempenhar seu papel, tão importante dentro e fora desta comunidade. Foram estes questionamentos que levaram à pergunta de partida, pois identificando e descrevendo os fatores que interferem na motivação dos docentes destas instituições pode-se sugerir alternativas pedagógicas, que na percepção deles, possam auxiliá-los em sua prática diária.

5.2.3. Objetivos

• Objetivo Geral

O objetivo principal desta pesquisa é verificar, por meio de estudo de caso, qual a percepção dos professores destas instituições em relação às ações de seus líderes.

• Objetivos Específicos

- ✓ Por meio de questionário, analisar as percepções dos professores destas instituições sobre seus líderes educacionais, por níveis de

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

concordância e discordância às afirmações contidas no questionário aplicado.

- ✓ Verificar os resultados obtidos entre as instituições e realizar uma análise comparativa dos dados obtidos no questionário, com base na literatura revisada sobre liderança, gestão escolar e motivação docente.
- ✓ Por meio de uma investigação-ação, levantar alternativas pedagógicas, que na percepção dos docentes, podem auxiliá-los em sua prática diária.

5.3. Campo de Investigação

Os locais de estudo foram instituições de Brasília, cidade que compõe o Distrito Federal, capital do Brasil, que foram caracterizadas por Unidades A e B, pertencentes à rede particular e à rede pública de ensino, respectivamente.

5.4. Sujeitos Participantes

Integraram-se à pesquisa professores dos ensinos fundamental I e II de uma instituição da rede particular de Brasília, DF, que faz parte de uma grande rede de escolas particulares paulista. Nesta instituição, denominada Unidade A, que possui, aproximadamente, cem (100) professores, foi selecionada uma amostra de quarenta e seis (46) destes docentes.

Também, fez parte desta pesquisa um grupo de professores da rede pública do GDF, dos ensinos fundamental I e II, denominada Unidade B, que possui aproximadamente vinte e seis (26) docentes, dos quais somente quinze (15) fizeram parte desta pesquisa.

Tanto na Unidade A quanto na Unidade B as turmas têm em média 20 a 50 alunos por sala, dependendo do nível de escolaridade.

5.5. Metodologia de investigação

Considerando a temática em estudo e buscando um caminho mais racional para atingir os objetivos desta pesquisa, optou-se pelo método científico de pesquisa de campo, por meio de um estudo de caso em escolas das redes particular e pública do DF.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Utilizou-se a técnica de observação participante, por meio de uma postura dialética, por se realizar através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para se obter informações sobre a realidade dentro do contexto social, desenvolvendo, assim, uma ação recíproca, onde tudo se relaciona. O que se buscou perceber foram algumas ações praticadas pelos indivíduos pesquisados em relação à sua dinâmica de trabalho, sua vida profissional diária e sua motivação, bem como sua relação com seus alunos e gestores. Segundo Yin (2016), o estudo de caso ocorre com pessoas reais em sua vida e em seu trabalho.

Realizou-se a pesquisa de campo, adotando-se o modelo de estudo de caso, por se constituir, neste momento o mais adequado. O estudo de caso é um dos vários modos de se realizar uma pesquisa sólida; é um modo de ajudar o pesquisador a lidar com algumas perguntas mais comuns (e por vezes, difíceis de serem apontadas). Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação das características significantes de eventos evidenciados. Segundo Bell (2008, p. 18), no estudo de caso pode-se “identificar ou tentar identificar os vários processos interativos em ação e mostrar como eles afetam a implementação de sistemas e influenciam a maneira como uma organização funciona”. Segundo João (2016, p. 53), o “estudo de caso é uma forma distinta de pesquisa empírica que estuda os acontecimentos descritos em contextos concretos”, pois como existem fontes de dados diversas, faz-se necessária uma pesquisa de campo, em que o pesquisador possa adquirir as informações no próprio cotidiano pesquisado.

André (2005, p. 49) afirma que o estudo de caso deixa evidente o conhecimento do particular, do individual, pois o interesse é selecionar uma determinada unidade e compreendê-la “em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para a tomada de decisão”. Portanto, segundo Stake (*cit. in.* João, 2016, p. 54), o “verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização”.

Por fim, considerando que se pretendia, além de responder à pergunta de partida, também agir no sentido de melhorar o que não estava adequado, utilizou-se a I.A, que, segundo Fonseca (2013), é “mais que uma metodologia de investigação, é uma ciência educativa que potencia a análise crítica e reflexiva sobre a realidade educativa tendo em vista a sua melhoria, bem como do contexto social que a envolve”.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

A investigação-ação irá proporcionar aos professores o entendimento do que está acontecendo, e incentivá-los a promover uma mudança, dando-lhes suporte e capacitando-os para tal.

5.6. Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

5.6.1. Instrumentos

Em uma pesquisa cuja metodologia é um estudo de caso, pode-se utilizar diversos instrumentos para a coleta dos dados. Nesta pesquisa, optou-se por meio de duas técnicas:

- 1ª) Observação participante.
- 2ª) Inquérito por questionários aos professores.

Foi escolhido, como instrumento de pesquisa mais apropriado para a execução das amostragens o questionário, com perguntas abertas e fechadas, em vez de uma entrevista, pois o número de docentes, em questão, era de grande escala.

As informações sobre os professores das unidades A e B foram colhidas por meio de questionários (apêndice 1). Foram distribuídos questionários para os professores dos ensinos fundamental I e II da Unidade A e para os professores dos ensinos fundamental I e II da Unidade B.

Registrou-se em seguida as informações levantadas junto aos professores, pela aplicação dos questionários conforme segue:

- A. Instituição como seu local de trabalho: 1. Função; 2. Sexo; 3. Horário de trabalho; 4. Tempo de casa; 5. Função de gestão; 6. Turno de trabalho; 7. Nível de escolaridade; 8. Área de atuação; 9. Tempo de docência.
- B. Percepção dos docentes sobre seus líderes educacionais:
 - Sobre a participação coletiva e formação docente: 1. Participação em reuniões pedagógicas; 2. Participação em tomadas de decisões; 3. Incentivo à formação dos professores pela instituição; 4. Disposição dos professores para formações pedagógicas.
 - Sobre a motivação e auxílio aos professores: 1. Sentimento em relação à sala de aula; 2. Relacionamento com os pares; 3. Relacionamento com a direção; 4. Relacionamento com os membros da equipe pedagógica; 5.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Sentimento em relação aos obstáculos e problemas para o desenvolvimento das atividades: por parte da direção, da equipe pedagógica, colegas docentes e alunos; 6. Disciplina dos alunos; 7. Apoio dos líderes educacionais em relação à disciplina dos alunos; 8. Incentivo aos recursos materiais; 9. Respeito entre professores e seus líderes; 10. Grau de autonomia do professor; 11. Remuneração; 12. O clima institucional; 13. Contribuição para o desenvolvimento profissional; 14. Carreira docente. 15. Satisfação pessoal; 16. Motivação; 17. Afastamento por doença; 18. Ações pedagógicas.

C. Inventário do Bem-estar no trabalho (IBTE – 13).

5.6.2. Procedimentos

Para dar início à pesquisa, foi encaminhada à direção das Unidades A e B uma carta de apresentação da mestranda, solicitando, assim, a autorização para aplicação dos questionários no corpo docente das instituições (apêndice 2). Foram feitas cópias dos questionários em um número superior ao de professores e entregues nas três unidades das instituições pesquisadas.

Na Unidade A, foi sugerido pela diretora que os questionários fossem entregues aos coordenadores de cada segmento de ensino e eles mesmos entregariam aos professores, que os devolveriam no prazo estipulado. Já na Unidade B, os questionários foram entregues aos docentes diretamente pelos diretores das instituições.

Nesta pesquisa, foram considerados os aspectos éticos que estão subjacentes a uma investigação, repetido pelo *timing* das respostas e não foram feitos juízos de valor. Assegurou-se, também, o anonimato da identidade dos respondentes.

5.7. Análise dos contextos

5.7.1. Unidade A

Tradicional escola de Brasília, a instituição, denominada Unidade A, é referência, há mais de três décadas, na formação de crianças e adolescentes comprometidos com seu futuro profissional. Integrante de uma rede de escolas particulares paulista.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Por meio de uma ação pedagógica consistente, moderna infraestrutura e professores qualificados, a escola prepara seus alunos para conquistarem seus sonhos. Atualmente, atende a milhares de alunos, desde a educação infantil até o ensino médio, distribuídos em cinco unidades localizadas na capital Federal.

Em sua história dedicada à educação de qualidade, esta instituição mantém seu compromisso em oferecer uma educação transformadora para crianças e jovens, capaz de preparar os alunos não só para obter os melhores resultados em provas, mas também para enfrentar a vida e seus desafios. A proposta pedagógica da escola abrange quatro pilares do conhecimento: formação, tecnologia, tradição e aprovação.

5.7.2. Unidade B

A escola, denominada Unidade B, faz parte da rede de escolas públicas do DF, localizada na Asa Sul, na cidade de Brasília. É uma escola da rede estadual e possui 384 alunos no Ensino Fundamental II.

Esta escola possui uma boa infraestrutura com internet, acessibilidade a deficientes físicos, laboratório de informática, etc. Segundo Indicadores Educacionais INEP 2015, esta Instituição está bem acima da média nos parâmetros por eles registrados, pois apresenta menos índice de reprovação de alunos, maior número de professores com nível superior, além de um número adequado de alunos em sala de aula.

CAPÍTULO VI – Resultados

6.1. Apresentação dos Resultados

Os dados pesquisados estão relacionados a seguir por tabelas, de distribuição dos respondentes das Unidades A (rede particular) e da Unidade B (rede pública), de acordo com os temas dos títulos e subtítulos do questionário:

- A. A instituição como seu local de trabalho;
- B. Percepções dos docentes sobre seus líderes educacionais;
 - Sobre a participação coletiva e formação docente.
 - Sobre a motivação e auxílio aos professores.
- C. Inventário de Bem-estar No Trabalho (IBTE - 13).

6.2. Discussão dos Resultados

Tabela 1: Distribuição dos respondentes de acordo com a Unidade.

Unidade A	Unidade B
46	15

Fonte: Elaboração própria.

O questionário foi distribuído aos docentes pelos coordenadores das instituições. Na Unidade B, dois respondentes possuem função conjunta de coordenador e professor, pois na rede pública do GDF os professores podem agregar as funções, já que trabalham vinte horas em sala de aula e nas outras vinte horas eles têm jornada ampliada, em que fazem suas atividades de planejamento, coordenação e atendimento aos pais/responsáveis.

Já os professores da rede particular, que trabalham os dois turnos, costumam trabalhar em sala de aula, muitas das vezes em instituições diferentes, tendo que correr de uma escola para outra durante os intervalos. Dessa forma, os planejamentos, provas para correção e elaboração, bem como as reuniões pedagógicas e cursos afins, ficam para noite ou para os fins de semana.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Tabela 2: Distribuição dos respondentes de acordo com o sexo.

Sexo	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Masculino	6	13%	3	20%
Feminino	40	87%	12	80%
Não respondeu	0	0%	0	0%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com a amostra pesquisada, na Unidade A 87% dos docentes são do sexo feminino, enquanto na Unidade B o percentual de docentes femininos é de 80%. Nos dias atuais, apesar das instituições terem homens e mulheres como docentes, ainda encontra-se um grande número de professoras, mesmo no ensino fundamental II.

Tabela 3: Distribuição dos respondentes de acordo com o horário de trabalho.

Alternativas	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Menos de 30 horas semanais	8	17%	3	20%
30 horas semanais	21	46%	1	7%
40 horas semanais	5	11%	10	67%
Mais de 40 horas semanais	10	22%	0	0%
Outro	1	2%	0	0%
Não respondeu	1	0%	1	7%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os resultados da pesquisa, na Unidade A, 46% dos docentes trabalham 30 horas semanais e apenas 22% trabalham mais de 40 horas semanais. No entanto, na Unidade B, 67% dos docentes trabalham mais de 40 horas semanais.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Segundo Rocha (2010), esse excesso de horas trabalhadas pelos professores advém da grande desvalorização que o salário deles tem sofrido, o que acarreta na necessidade de uma jornada dupla de trabalho. Algumas vezes, até tripla.

Tabela 4: Distribuição dos respondentes de acordo com o tempo de casa.

Alternativas	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Menos de 1 ano	2	4%	1	7%
Menos de 3 anos	11	24%	1	7%
De 4 a 10 anos	29	63%	3	20%
Mais de 10 anos	4	9%	8	53%
Não respondeu	0	0%	2	13%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

A amostra pesquisada demonstra que a rotatividade não é uma constante nestas duas Unidades. No entanto, há uma estabilidade maior na Unidade B, pois os professores da rede pública prestam concursos públicos, o que garante aos profissionais menos riscos relacionados a demissões. Além disso, para que os profissionais se desloquem de uma unidade para outra, faz-se necessário uma remoção, que muitas vezes requer uma grande burocracia. Já na Unidade A, que retrata uma rede particular, existe a procura por uma maior aquisição salarial e bem-estar, além de existir um risco maior de mudança no quadro funcional.

Tabela 5: Distribuição de acordo com a função de gestão.

Função de gestão	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Sim	1	2%	2	13%
Não	45	98%	13	87%
Não respondeu	0	0%	0	0%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

De acordo a pesquisa, apenas a minoria de 2% (Unidade A) e 13% (Unidade B) agregam as funções de gestão em suas instituições. A percentagem é maior na Unidade B, pois, como já foi relatado no Gráfico 1, os docentes podem agregar funções.

Tabela 6: Distribuição de acordo com o período de trabalho nesta unidade.

Horários	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Manhã	20	43%	9	60%
Tarde	11	24%	11	73%
Manhã/Tarde	15	33%	0	0%
Não respondeu	0	0%	0	0%
Total de Professores	46	-----	15	-----
Observação	Existem professores que lecionam em mais de um período de trabalho.			

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com a pesquisa, 33% (Unidade A) dos professores trabalham em mais de um turno. Isso acontece, segundo Rocha (2010, p 2), pois a baixa remuneração faz com que o docente busque “uma ampliação do tempo de horas/aula semanais combinada com a redução do tempo de horas/atividades”.

Em 16 de julho de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, hoje no valor de R\$ 2.135,64. No entanto, em escolas particulares o salário do professor não é fixo. Algumas instituições pagam muito bem a hora/aula do professor; mas, infelizmente, não acontece em todas.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Tabela 7: Distribuição de acordo com o nível de escolaridade.

Cursos	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Magistério	0	0%	0	0%
Ensino superior em curso	1	2%	4	27%
Ensino superior concluído	16	35%	7	47%
Especialização (Lato sensu)	28	61%	3	20%
Mestrado (Strito sensu)	1	2%	0	0%
Doutorado	0	0%	0	0%
Não respondeu	0	0%	1	7%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com a pesquisa, percebe-se que na Unidade A a grande maioria dos docentes tem especialização (61%), enquanto que na Unidade B a maioria (47%) só tem o ensino superior concluído. A Unidade A possui plano de cargos e salários, o que motiva os docentes a buscarem especializações. No entanto, os professores da Unidade B também poderiam se especializar mais, pois segundo a Lei Distrital nº 5.105, de 3/5/2013, os professores do GDF têm direito “à formação continuada, a ser realizada no horário de trabalho do Professor, bem como a garantia anual do afastamento remunerado de, no mínimo, 1% dos Professores ativos para a realização de cursos de mestrado ou de doutorado, mantida a remuneração”.

Tabela 8: Distribuição dos respondentes de acordo com a área de atuação.

Alternativas	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Educação Infantil	1	2%	0	0%
Ensino Fundamental I	34	74%	2	13%
Ensino Fundamental II	11	24%	14	93%
Ensino médio	5	11%	3	20%
Não respondeu	0	0%	0	0%
Total de Professores	46	-----	15	-----
Observação	Existem professores que lecionam em mais de uma área.			

Fonte: Elaboração própria.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

De acordo com a pesquisa, 74% dos docentes que responderam o questionário da Unidade A atuam no Ensino Fundamental I, enquanto 93% dos docentes da Unidade B atuam no Ensino Fundamental II. Também foi encontrada uma pequena percentagem, de 11% (Unidade A) e 20% (Unidade B), no Ensino médio. Alguns professores atuam em duas áreas. Estes professores atuam em áreas diferentes, pois alguns possuem graduação específica que lhes permitem trabalhar nestas áreas.

Tabela 9: Distribuição dos respondentes de acordo com o tempo de docência.

Tempo de docência (intervalo em anos)	Unidade A		Unidade B	
	Nº Absoluto	%	Nº Absoluto	%
1 a 5	1	2%	2	13%
6 a 10	5	11%	0	0%
11 a 15	10	22%	2	13%
16 a 20	12	26%	2	13%
21 a 25	5	11%	5	33%
26 a 30	3	7%	0	0%
31 a 35	1	2%	1	7%
Não respondeu	9	20%	3	20%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o tempo de docência, percebe-se que a grande maioria dos docentes está na profissão de 11 a 25 anos e, por isso, têm bastante experiência na sua prática. Pode-se perceber que a percentagem de docentes que atuam na profissão há menos de 10 anos é mais baixa. Durante os últimos anos, a profissão docente tem apresentado uma baixa atratividade aos jovens, e um dos motivos mais discutidos é a remuneração do docente. Mas sabe-se que não é somente isso, pois também existe a desvalorização do trabalho docente perante a sociedade, como já foi discutido neste trabalho. Ouve-se muito falar que se estuda demasiadamente para não se obter o reconhecimento merecido.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Tabela 10: Distribuição de acordo com a participação dos professores em reuniões pedagógicas.

Alternativas	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Excelente, a maioria participa	16	35%	3	20%
Boa, pois muitas pessoas não apresentam seu ponto de vista	25	54%	12	80%
Ruim, só a minoria participa das reuniões	4	9%	0	0%
Não tem reunião pedagógica na escola	0	0%	0	0%
Não respondeu	1	2%	0	0%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

Na Unidade A, a opinião sobre a participação dos respondentes em reuniões está bem dividida, pois 35% avaliam como excelente e 54% como boa. Já na Unidade B, 80% dos respondentes avaliam como boa. Poucos professores não se manifestaram. Portanto, pode-se concluir que nas duas unidades os professores costumam participar das reuniões pedagógicas e isso justifica o que Santos (2012) diz, que a liderança pode impulsionar as pessoas em direção à satisfação, tanto pessoal quanto com seus pares e seus superiores.

As reuniões pedagógicas são de extrema importância para que uma equipe caminhe coesa, pois é nela que se ajustam as demandas e as pendências e se consegue alinhar as ideias.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Tabela 11: Distribuição dos respondentes de acordo a participação dos professores nas tomadas de decisões da Instituição.

Alternativas	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Excelente, todos participam	3	7%	2	13%
Boa, a maioria participa	25	54%	13	87%
Ruim, só a minoria participa	13	28%	0	0%
Não é solicitada a participação dos professores nas tomadas de decisões na Instituição	5	11%	0	0%
Não respondeu	0	0%	0	0%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com a pesquisa, a grande maioria dos professores tanto da Unidade A quanto da Unidade B avalia como boa a sua participação na tomada de decisões na Instituição. Apenas 28% da Unidade A consideram que a participação dos professores nas tomadas de decisões da Instituição não é boa. Lück (2014) fala que uma liderança compartilhada possibilita o empoderamento das pessoas, e por isso é de extrema importância que os docentes possam participar das tomadas de decisões que fazem parte da rotina escolar.

Santos (2012) também destaca que para capacitar o docente, faz-se necessário investir em sua participação em reuniões que estejam relacionadas tanto ao ensino quanto ao currículo, e ainda acrescenta que essa participação, além de possibilitar uma melhoria da qualidade de trabalho do docente, também pode promover auto-estima e eficácia pessoal.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Tabela 12: Distribuição dos respondentes de acordo com o incentivo à formação dos professores pela direção/coordenação.

Alternativas	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Sim, sempre	27	59%	9	60%
Sim, às vezes	16	35%	5	33%
Raramente	3	7%	0	0%
Nunca viabiliza	0	0%	0	0%
Não respondeu	0	0%	1	7%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

Os respondentes afirmaram, na grande maioria, 59% (Unidade A) e 60% (Unidade B), que têm incentivos à formação profissional por parte dos gestores. Segundo Bzneck (2010, *cit. in* Mozini, 2010), o professor é motivado pela sua paixão pelo trabalho, pelo seu compromisso em educar. Mas o professor necessita, também, sentir-se bem e importante para produzir resultados e, portanto, necessita de experiência, de trocas com seus pares, além de, é claro, uma constante formação e apoio de seus gestores.

A necessidade de uma formação continuada, nos dias de hoje, é muito importante para o docente, seja em qualquer área que ele atue. O docente precisa estar sempre atualizado para conseguir acompanhar as mudanças constantes da sociedade contemporânea e para alcançar resultados mais eficazes em seu trabalho.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Tabela 13: Distribuição dos respondentes de acordo com a disposição dos professores para as formações pedagógicas sugeridas.

Alternativas	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Ótima, todos participam	15	33%	3	20%
Boa, a maioria comparece	27	59%	12	80%
Regular, muitos não comparecem	4	9%	0	0%
Ruim, os horários não são compatíveis	0	0%	0	0%
Não respondeu	0	0%	0	0%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

Os professores das duas unidades sentem-se dispostos a fazerem as formações sugeridas, mesmo porque, como relatado antes, muitos deles têm recompensa salarial pelos títulos adquiridos nestas formações. Alguns autores, como Gatti (2000); Becker (2008); Pinto (2009) e Gatti, Barreto (2010 *cit. in.* Barbosa, 2008), já falavam que é necessário um salário atraente para atrair mais o docente à sua profissão.

Tanto na Instituição privada (Unidade A) quanto na pública (Unidade B), os professores que possuem títulos de especialização conseguem agregar uma determinada percentagem de aumento ao salário. Sem contar com o tempo de carreira, que também agrega uma percentagem extra ao salário.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Tabela 14: Distribuição dos respondentes de acordo com o que ele sente em sala de aula.

Alternativas	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Excelente	20	43%	2	13%
Bem	23	50%	11	73%
Regular	3	7%	2	13%
Ruim	0	0%	0	0%
Péssimo	0	0%	0	0%
Não respondeu	0	0%	0	0%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

A grande maioria dos pesquisados sente-se bem em sala de aula e uma boa percentagem na Unidade A sente-se excelente. Percebe-se que por maior que sejam as dificuldades enfrentadas pelos docentes em sua profissão, o local em que ele se sente melhor é em sala de aula.

Tabela 15: Distribuição dos respondentes de acordo com o que ele sente em relação aos seus pares.

Alternativas	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Excelente	27	59%	5	33%
Bem	18	39%	10	67%
Regular	1	2%	0	0%
Ruim	0	0%	0	0%
Péssimo	0	0%	0	0%
Não respondeu	0	0%	0	0%
Total.	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

De acordo com as respostas, os docentes demonstram que têm uma boa relação com seus pares, chegando, na maioria (59%, na Unidade A), a ser excelente. Isso é muito positivo, pois, como relata Ferreira (2014), a crença da auto-eficácia refere-se a como o docente se sente motivado para o seu dia a dia em sala e isso envolve também aqueles que têm o maior apoio de seus semelhantes, bem como de seus gestores.

Tabela 16: Distribuição dos respondentes de acordo com o que ele sente em relação à direção.

Alternativas	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Excelente	17	37%	3	20%
Bem	28	61%	12	80%
Regular	1	2%	0	0%
Ruim	0	0%	0	0%
Péssimo	0	0%	0	0%
Não respondeu	0	0%	0	0%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os respondentes, mais de 60% têm uma boa relação com seus gestores. É necessário que o docente sinta que suas necessidades são contempladas e, para que isso seja feito, os líderes educacionais devem trabalhar em parceria com seus docentes. Isso porque os líderes são agentes de mudança e devem apresentar todo o suporte necessário para que seu liderado se sinta capaz de realizar qualquer função. Além disso, Bento (2008) acrescenta que os líderes são responsáveis por elevar o sentimento da importância e do valor das tarefas que cada indivíduo pode realizar, pois usam de motivação para que os liderados possam fazer mais coisas do que realmente acreditam que podem. Dessa maneira, impulsionam seus docentes a atingirem seus objetivos e superarem os obstáculos que possam surgir, tanto pessoais quanto aqueles que estão relacionados ao dia a dia escolar.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Tabela 17: Distribuição dos respondentes de acordo com o que ele sente em relação aos outros membros da equipe pedagógica.

Alternativas	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Excelente	20	43%	2	13%
Bem	25	54%	13	87%
Regular	1	2%	0	0%
Ruim	0	0%	0	0%
Péssimo	0	0%	0	0%
Não respondeu	0	0%	0	0%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

Tanto os professores da Unidade A quanto da Unidade B possuem um bom sentimento em relação à equipe pedagógica. Mota (2010), em sua pesquisa, relata que a eficácia individual tem a ver com a formação do docente, sua experiência profissional e seu caminho percorrido, enquanto a eficácia coletiva tem a ver com o grupo em que esse docente está inserido, suas necessidades comuns de realizarem um bom resultado e atingirem suas metas em prol de seus alunos.

O trabalho em equipe é importante para que o resultado seja mais coeso, já que é mais fácil analisar situações quando um grupo pensa junto e se empenha em conseguir respostas satisfatórias para o bem comum.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Tabela 18: Distribuição dos respondentes de acordo com o que ele sente em relação aos obstáculos e problemas no desenvolvimento das atividades por parte da direção.

Alternativas	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Excelente	10	22%	1	7%
Bem	26	57%	12	80%
Regular	6	13%	1	7%
Ruim	3	7%	1	7%
Péssimo	1	2%	0	0%
Não respondeu	0	0%	0	0%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

Apesar de a profissão docente encontrar muitos obstáculos, essa equipe de professores não demonstra encontrar dificuldades para desenvolver suas atividades perante seus gestores. A grande maioria, tanto na Unidade A (67%) quanto na Unidade B (80%), tem apoio dos seus diretores para desenvolverem seu trabalho.

Tabela 19: Distribuição dos respondentes de acordo com o que ele sente em relação aos obstáculos e problemas no desenvolvimento das atividades por parte de outros membros da equipe pedagógica.

Alternativas	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Excelente	14	30%	0	0%
Bem	23	50%	13	87%
Regular	6	13%	1	7%
Ruim	2	4%	1	7%
Péssimo	1	2%	0	0%
Não respondeu	0	0%	0	0%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com a pesquisa, a grande maioria dos professores das duas unidades tem apoio de equipe pedagógica com quem trabalham.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Tabela 20: Distribuição dos respondentes de acordo com o que ele sente em relação aos obstáculos e problemas no desenvolvimento das atividades por parte dos colegas docentes.

Alternativas	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Excelente	16	35%	3	20%
Bem	21	46%	12	80%
Regular	8	17%	0	0%
Ruim	1	2%	0	0%
Péssimo	0	0%	0	0%
Não respondeu	0	0%	0	0%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

Os respondentes confirmam as respostas dadas ao questionário de número dezesseis, quando dizem ter um bom relacionamento com seus pares. Pois a grande maioria, 46% (Unidade A) e 80% (Unidade B), não sente obstáculos nos desenvolvimentos de suas atividades em relação aos seus colegas.

Tabela 21: Distribuição dos respondentes de acordo com o que ele sente em relação aos obstáculos e problemas no desenvolvimento das atividades por parte dos alunos.

Alternativas	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Excelente	16	35%	3	20%
Bem	22	48%	12	80%
Regular	6	13%	0	0%
Ruim	2	4%	0	0%
Péssimo	0	0%	0	0%
Não respondeu	0	0%	0	0%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

Apesar de termos conhecimento das dificuldades encontradas por muitos professores, em várias instituições, em relação à indisciplina dos alunos em sala de aula, esses professores pesquisados garantem, na grande maioria, não terem dificuldades para desenvolverem suas atividades em relação aos alunos.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Barreiros (2008), em sua pesquisa, percebeu que diferentes fatores trazem satisfação aos professores, e um deles, além dos citados acima, é o coleguismo, é poder contar com os seus pares; mas o que foi unânime, foi a satisfação em ver o resultado positivo dos alunos. Em sua pesquisa, observou que o que deixa um professor mais motivado é perceber que seus alunos estão aprendendo e são responsáveis pelo seu futuro.

Tabela 22: Distribuição dos respondentes de acordo com o comportamento dos alunos em sala de aula.

Alternativas	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Excelente	1	2%	0	0%
Bem	23	50%	7	47%
Regular	20	43%	6	40%
Ruim	2	4%	1	7%
Péssimo	0	0%	1	7%
Não respondeu	0	0%	0	0%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

No entanto, nesta outra tabela percebemos que os respondentes estão divididos (entre bom e regular) em relação ao comportamento dos alunos em sala de aula. Entretanto, como vimos anteriormente, isso não chega a atrapalhar o desenvolvimento das atividades de sala de aula, uma vez que estes professores também responderam que possuem apoio dos seus líderes pedagógicos.

No entanto, tem-se percebido que nos dias de hoje problemas com disciplina em sala de aula existem em demasia e, na maioria das vezes, os professores não podem contar com o apoio de seus líderes.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Tabela 23: Distribuição dos respondentes de acordo com a percepção dos líderes em relação à indisciplina dos alunos.

Alternativas	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Excelente	11	24%	4	27%
Bem	25	54%	9	60%
Regular	10	22%	2	13%
Ruim	0	0%	0	0%
Péssimo	0	0%	0	0%
Não respondeu	0	0%	0	0%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

O apoio que o docente recebe de seus líderes educacionais em relação à indisciplina dos alunos em sala de aula é demonstrado com uma percentagem bastante significativa (54%, na Unidade A e 60%, na Unidade B), pois a grande maioria dos respondentes afirma que tem um bom retorno às demandas.

Tabela 24: Distribuição dos respondentes de acordo com o incentivo aos recursos materiais para as atividades pedagógicas.

Alternativas	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Excelente	12	26%	0	0%
Bem	18	39%	0	0%
Regular	15	33%	2	13%
Ruim	1	2%	9	60%
Péssimo	0	0%	4	27%
Não respondeu	0	0%	0	0%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

O incentivo aos recursos materiais, segundo os respondentes da Unidade A está bem dividido, pois enquanto 26% respondeu que é excelente, 39% respondeu que é bom e 33% que é regular. Já na Unidade B, onde os recursos materiais dependem do Governo, a grande maioria respondeu entre ruim e péssimo.

Tabela 25: Distribuição dos respondentes de acordo com o respeito entre professores e seus líderes educacionais.

Alternativas	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Excelente	19	41%	2	13%
Bem	26	57%	13	87%
Regular	1	2%	0	0%
Ruim	0	0%	0	0%
Péssimo	0	0%	0	0%
Não respondeu	0	0%	0	0%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao respeito entre os professores e seus líderes educacionais, a grande maioria respondeu que vai de bem a excelente. É importante ressaltar que o respeito é fundamental em qualquer relação. Para que haja entendimento, faz-se necessário que o professor perceba que existe uma relação de consideração e comprometimento de ambas as partes. Pois o líder tem o poder de unir ou de afastar. A partir do momento em que ele consegue definir funções e dar autonomia aos seus liderados, ele adquire o respeito deles.

Tabela 26: Distribuição dos respondentes de acordo com o seu grau de autonomia na Instituição.

Alternativas	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Excelente	13	28%	4	27%
Bem	25	54%	10	67%
Regular	7	15%	1	7%
Ruim	1	2%	0	0%
Péssimo	0	0%	0	0%
Não respondeu	0	0%	0	0%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

Os professores das duas unidades demonstram, por meio da pesquisa, que têm bastante autonomia. Winter e Santos (2002, *cit. in.* Mozini, 2010, p.42) falam que “o trabalho docente é motivador quando os papéis são claros, as tarefas são

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

desafiadoras, quando há supervisores e apresentam um estilo apoiador de liderança”. O professor precisa de seus papéis definidos e de ter autonomia para desenvolver seu trabalho.

Tabela 27: Distribuição dos respondentes de acordo com a relação de seus ganhos por atividades.

Alternativas	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Excelente	9	20%	0	0%
Bem	22	48%	4	27%
Regular	13	28%	6	40%
Ruim	2	4%	4	27%
Péssimo	0	0%	0	0%
Não respondeu	0	0%	1	7%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

No Brasil, a rede particular apresenta uma remuneração salarial melhor que a rede pública. Apesar de no Distrito Federal não haver muita diferença, nas unidades pesquisadas pôde-se perceber que, na percepção dos docentes pesquisados, a grande maioria da Unidade A (20% excelente e 48% bem) tem um ganho/atividade muito melhor que na Unidade B, onde a grande maioria varia de regular (40%) a ruim (27%).

Como citado anteriormente, a rede pública apresenta um piso salarial, que, no DF, é cumprido, mas sabe-se que alguns estados brasileiros pagam menos que um salário mínimo aos professores. No entanto, trata-se apenas do piso. Para que o professor de rede pública tenha um salário maior, ele necessita apresentar no currículo cursos de especialização, bem como ter um maior tempo de casa.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Tabela 28: Distribuição dos respondentes de acordo com o clima da Instituição de uma maneira geral.

Alternativas	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Excelente	11	24%	1	7%
Bem	32	70%	14	93%
Regular	3	7%	0	0%
Ruim	0	0%	0	0%
Péssimo	0	0%	0	0%
Não respondeu	0	0%	0	0%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

Os professores pesquisados responderam que o clima da Instituição, de maneira geral, é muito bom. Segundo Mozini (2010), pode-se se sentir motivado em relação a dois fatores e um deles é o externo, que tem a ver com o ambiente, e faz parte da função da gestão da organização.

Tabela 29: Distribuição dos respondentes de acordo com contribuição desta Instituição para o seu desenvolvimento profissional.

Alternativas	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Excelente	20	43%	1	7%
Bem	19	41%	14	93%
Regular	7	15%	0	0%
Ruim	0	0%	0	0%
Péssimo	0	0%	0	0%
Não respondeu	0	0%	0	0%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os respondentes das duas unidades, a grande maioria respondeu que a Instituição contribui para o seu desenvolvimento profissional.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Mozini (2010) relata, em sua pesquisa, que a docência é um trabalho diferenciado, pois o professor precisa estar sempre se qualificando em diferentes cursos especializados, além de viver em constante pesquisa, para que consiga acompanhar a demanda do mercado de trabalho a que se propõe. O professor necessita sentir-se bem e importante para produzir resultados e, portanto, necessita de experiência, de trocas com seus pares, além de uma constante formação e apoio de seus gestores.

Tabela 30: Distribuição dos respondentes de acordo com o desejo de permanecer na profissão docente até o fim de carreira.

Alternativas	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Sim, sempre	36	78%	10	67%
Sim, às vezes	10	22%	4	27%
Raramente	0	0%	1	7%
Nunca	0	0%	0	0%
Não respondeu	0	0%	0	0%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com a pesquisa realizada, os docentes respondentes das duas unidades pensam em permanecer na profissão docente até o fim da carreira. Segundo pesquisas realizadas, o bem-estar é a capacidade que a pessoa tem de sentir-se bem, realizada, feliz onde quer que esteja, seja no ambiente de trabalho, no lar ou na sociedade.

No caso da profissão docente, que é uma atividade ambivalente, Esteve (2009) diz que há professores que se sentem muito alegres, que vivem cada minuto como uma aventura e estão dispostos a dar tudo de si para ajudar seus alunos, mas também existe um grande número que não possui mais esse encantamento e leva a profissão nos ombros como se fosse uma cruz muito pesada, vivendo em constante desagrado. Sabe-se também que a motivação é um ingrediente muito importante para que um

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

professor se sinta feliz e realizado em seu dia a dia, pois ele busca seus objetivos e é estimulado para isso. Para tanto, são necessários meios para garantir que esse profissional continue produzindo com eficácia. E, no caso desses professores pesquisados nestas duas unidades, percebe-se que se sentem motivados em sua profissão e no local onde trabalham.

Tabela 31: Distribuição dos respondentes de acordo com o sentimento de que a profissão docente lhe promove satisfação pessoal.

Alternativas	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Sim, sempre	32	70%	10	67%
Sim, às vezes	13	28%	4	27%
Raramente	1	2%	1	7%
Nunca	0	0%	0	0%
Não respondeu	0	0%	0	0%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

Os professores respondentes das duas unidades, na grande maioria, apresentam ter bastante satisfação pessoal na profissão que escolheram. Como relatado no gráfico anterior, pessoas motivadas têm satisfação pessoal, e apesar da profissão docente ser desgastante, também traz muitas alegrias e realizações. De Paula e Naves (2010) dizem que o bem-estar de docentes vem da capacidade desses de tecerem as tramas com resiliência. Já Patrão et al. (2012) diz que o bem-estar tem a ver com a maneira com que as pessoas têm de se adaptar às exigências externas ou internas e às estratégias que usam para se adequar a prováveis ameaças.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Tabela 32: Distribuição dos respondentes de acordo com sentimento de motivação na Instituição.

Alternativas	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Sim, sempre	29	63%	6	40%
Sim, às vezes	16	35%	8	53%
Raramente	1	2%	1	7%
Nunca	0	0%	0	0%
Não respondeu	0	0%	0	0%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os respondentes de ambas as instituições o sentimento de motivação é uma constante, variando de sempre para às vezes, enquanto pouquíssimos se sentem motivados raramente (apenas 2% na Unidade A e 7% na Unidade B).

Segundo Bzneck (2010, *cit. in.* Mozini, 2010), o professor é motivado pela sua paixão pelo trabalho, pelo seu compromisso em educar. No entanto, ela diz que não é só isso, que também depende da crença da auto-eficácia, conforme já foi discutido e constatado neste trabalho.

Tabela 33: Distribuição dos respondentes de acordo com o afastamento por motivo de doença causado por algum mal-estar relacionado à profissão.

Alternativas	Unidade A		Unidade B	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Sim	3	7%	8	53%
Não	43	93%	7	47%
Não respondeu	0	0%	0	0%
Total	46	100%	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

A grande maioria dos respondentes da Unidade A (93%) nunca se afastaram de suas atividades devido a doenças relacionadas à profissão. Contudo, o mesmo não acontece na Unidade B, na qual aproximadamente a metade dos respondentes já sofreu de algum mal-estar que lhes causou afastamento das atividades profissionais.

Doenças que geraram afastamento dos docentes:

- Unidade A: problemas no joelho e depressão.
- Unidade B: esgotamento do sistema nervoso, hipertensão, síndrome do pânico, ansiedade, LER, depressão, artrose, tenosinovite, tendinite, problemas na cervical.

Tabela 34: Distribuição dos respondentes de acordo com as ações pedagógicas proporcionadas pela instituição que contribuíram para o desenvolvimento pessoal.

Respostas da Unidade A	Nº Absoluto	%
Formações pedagógicas.	10	22%
Formação continuada.	6	13%
Formação em Convivência e Ética.	1	2%
Encontros para melhorar as propostas de trabalhos realizadas na escola.	1	2%
Cursos e palestras.	12	26%
Reuniões pedagógicas.	2	4%
Grau de exigência, flexibilidade de mudança de horário.	1	2%
Assessorias em áreas específicas.	1	2%
Não respondeu.	12	26%
Total	46	100%

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os respondentes da Unidade A, pôde-se perceber que a Instituição promove ações que têm a intenção de contribuir para o desenvolvimento profissional de seu docente. Para Mozini (2010), a motivação nem sempre está ligada

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

ao salário, muitas vezes pode está ligada ao incentivo, a motivação que é dada para o desenvolvimento pessoal.

Tabela 35: Distribuição dos respondentes de acordo com as ações pedagógicas proporcionadas pela instituição que contribuíram para o desenvolvimento pessoal.

Respostas da Unidade B	Nº Absoluto	%
Discussões pedagógicas	1	7%
Cursos EAPE	4	27%
Projetos pedagógicos	3	20%
Formação continuada	2	13%
Gestão democrática	1	7%
Não respondeu	4	27%
Total	15	100%

Fonte: Elaboração própria.

Na Unidade B, também temos um número significativo de ações. Dias (2015, p. 11) diz a liderança transformacional age no intuito da mudança, apresentando todo um suporte necessário para que o liderado se sinta capaz de realizar qualquer função, pois “ênfatiza a confiança nos membros da organização, a sensibilidade às suas necessidades, a defesa dos valores da vida institucional e social, a predisposição para uma aprendizagem com experiências vividas na organização”.

Pode-se perceber, levando em conta o resultado geral, que realmente existem ações de promoção ao desenvolvimento pessoal na Instituição, pois no total 74% responderam positivamente.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Tabela 36: Distribuição dos respondentes de acordo com o Inventário de Bem Estar No Trabalho.

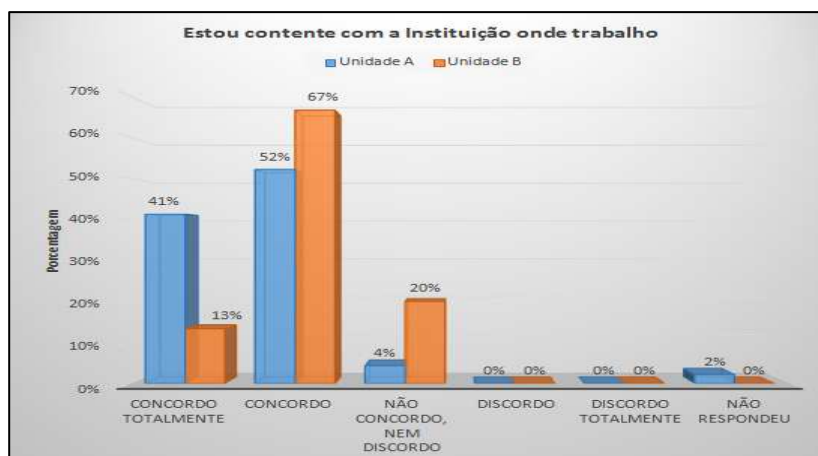
Instituições	Unidade A						Unidade B				
Alternativas	1	2	3	4	5	NR	1	2	3	4	5
1. Estou contente com a Instituição onde trabalho.	0	0	2	24	19	1	0	0	3	10	2
2. Estou entusiasmado(a) com a Instituição onde trabalho.	0	1	6	19	19	1	0	0	7	7	1
3. As horas que passo trabalhando são as melhores horas do meu dia.	0	4	23	16	2	1	1	4	7	3	0
4. Estou satisfeito(a) com o meu salário comparado com os meus esforços no trabalho.	3	13	9	18	2	1	6	4	3	2	0
5. As maiores satisfações da minha vida vêm do meu trabalho.	0	13	21	10	1	1	1	3	5	5	1
6. Estou satisfeito(a) com o grau de interesse que minhas tarefas despertam em mim.	0	3	9	26	6	2	1	0	2	10	2
7. As coisas mais importantes que acontecem na minha vida envolvem meu trabalho.	0	7	22	13	3	1	1	3	6	2	3
8. Estou satisfeito(a) com o entendimento entre mim e meu líder educacional.	0	0	5	29	11	1	0	0	2	9	4
9. Estou orgulhoso(a) da Instituição onde trabalho.	0	0	2	21	22	1	0	1	4	8	2
10. Estou satisfeito(a) com as oportunidades de ser promovido(a) nesta Instituição.	1	3	16	16	8	2	0	2	5	6	2

Fonte: Elaboração própria.

A tabela de Distribuição dos respondentes de acordo com o inventário de Bem Estar No Trabalho representa o escore total de todos os 46 respondentes da Unidade A e dos 15 respondentes da Unidade B em todas as 10 afirmações, de acordo a concordância e discordância de cada um em cada item. Os gráficos que seguem (1 a 10) se referem às afirmações da tabela 36. Eles se destinam a esclarecer a tabela e contrastar as repostas dos respondentes.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Gráfico 1: Referente à pergunta 1 – Estou contente com a Instituição onde trabalho.

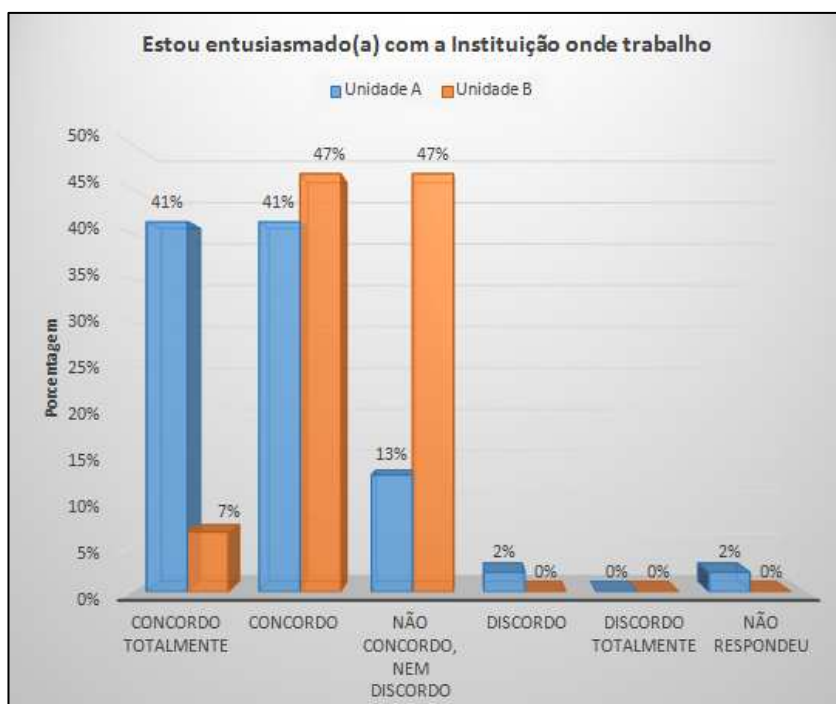


Fonte: Elaboração própria.

A grande maioria dos respondentes 52% (Unidade A) e 67% (Unidade B) está satisfeita com a Instituição em que trabalha.

Como já se citou, anteriormente, o bem-estar docente está relacionado, não só à vontade do próprio docente de fazer o melhor e ter capacidade para tal, mas a todo um processo de cooperação entre os pares, ou seja, entre os próprios professores, além do apoio da equipe gestora.

Gráfico 2: Referente à pergunta 2 – Estou entusiasmado(a) com a Instituição onde trabalho.



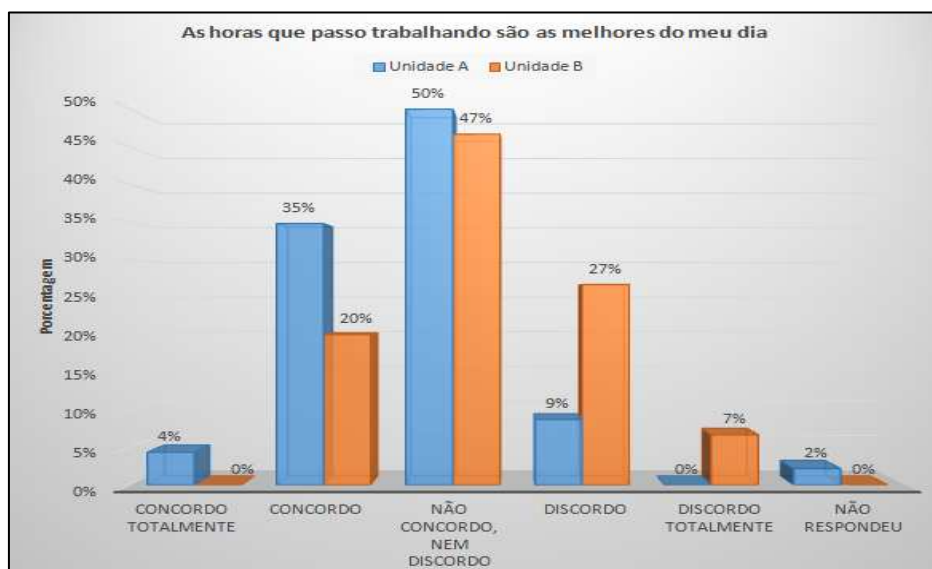
Fonte: Elaboração própria.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Na Unidade A, 41% concordam totalmente que se sentem entusiasmados com a Instituição onde trabalham. Contudo, na Unidade B, 47% dos docentes nem concordam nem discordam sobre o sentimento de entusiasmo na Instituição.

O sentimento de entusiasmo numa instituição tem a ver com o sentimento do docente em relação à própria instituição, ao tipo de relações interpessoais e à coesão do grupo de trabalho em que ele se encontra, pois se o clima é favorável ele se sente motivado a trabalhar todos os dias e acorda sempre com uma perspectiva positiva em relação ao que vai encontrar. Do contrário, gera mal-estar e a vontade de não estar no ambiente causador dessa sensação.

Gráfico 3: Referente à pergunta 3 – As horas que passo trabalhando são as melhores do meu dia.

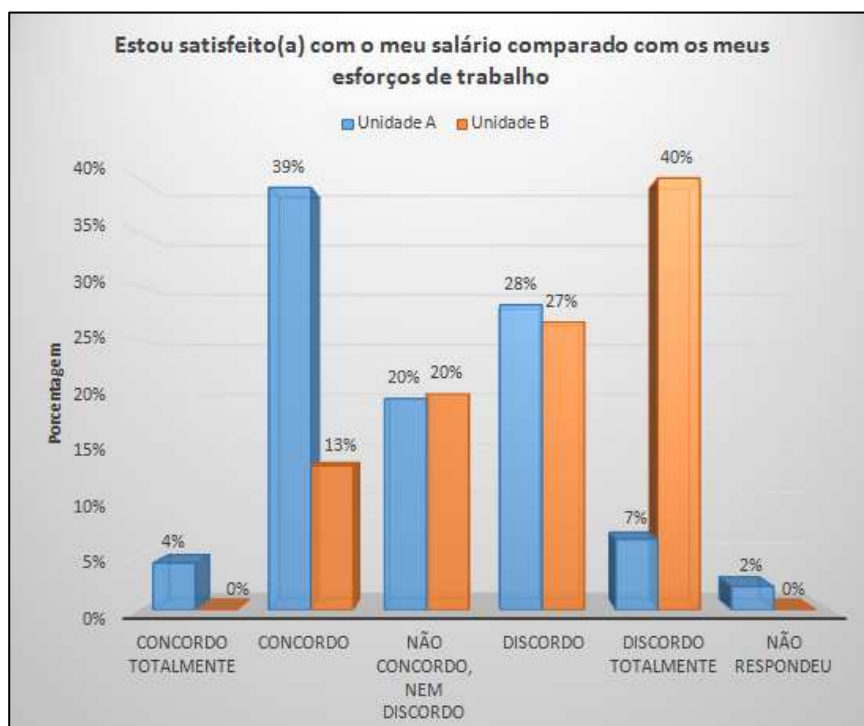


Fonte: Elaboração própria.

Em relação às horas que passam trabalhando não serem as melhores do dia, ambas as unidades apresentam docentes com opiniões similares (50% na Unidade A e 47% na Unidade B).

Como citado anteriormente, as demandas do dia a dia de um docente o sobrecarregam, sejam elas burocráticas ou pedagógicas. Muitas vezes as cobranças são tão intensas, que o docente fica doído para que as horas em que está trabalhando passem mais rápidas.

Gráfico 4: Referente à pergunta 4 – Estou satisfeito(a) com meu salário comparado com meus esforços no trabalho.



Fonte: Elaboração própria.

Tanto na Unidade A quanto na Unidade B, se encontrou docentes que não concordam e nem discordam que estão satisfeitos com seu salário. Contudo, na Unidade B existe um grande número de docentes insatisfeitos com o salário atual, mais ou menos 40%. Já na Unidade A, 39% dos respondentes estão satisfeitos com seus ganhos.

Como já relatado anteriormente, no Brasil, a rede particular apresenta uma remuneração salarial melhor que a rede pública. Contudo, a rede pública apresenta um piso salarial, que pode ser muito superior, desde que o docente procure títulos de especializações para agregar ao currículo, pois o professor precisa estar sempre se qualificando em diferentes cursos especializados, além de viver em constante pesquisa, para que consiga acompanhar a demanda do mercado de trabalho a que se propõe.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Gráfico 5: Referente à pergunta 5 – As maiores satisfações da minha vida vêm do meu trabalho.



Fonte: Elaboração própria.

A demanda do trabalho docente é muito desgastante, e, portanto, é compreensível encontrar-se professores que ainda têm dúvida se as maiores satisfações da vida deles vêm do trabalho. A grande maioria dos respondentes está dividida, muitos nem concordam nem discordam.

O bem estar é a capacidade que a pessoa tem de sentir-se bem, realizada, feliz onde quer que esteja, seja em ambiente de trabalho, no lar ou na sociedade. No caso da profissão docente, que é uma atividade ambivalente, Esteve (2009) diz que há professores que se sentem muito alegres, que vivem cada minuto como uma aventura e estão dispostos a dar tudo de si para ajudar seus alunos, mas também existe um grande número que não possui mais esse encantamento e leva a profissão nos ombros como se fosse uma cruz muito pesada, vivendo em constante desagrado.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Gráfico 6: Referente à pergunta 6 – Estou satisfeito (a) com o grau de interesse que minhas tarefas despertam em mim.

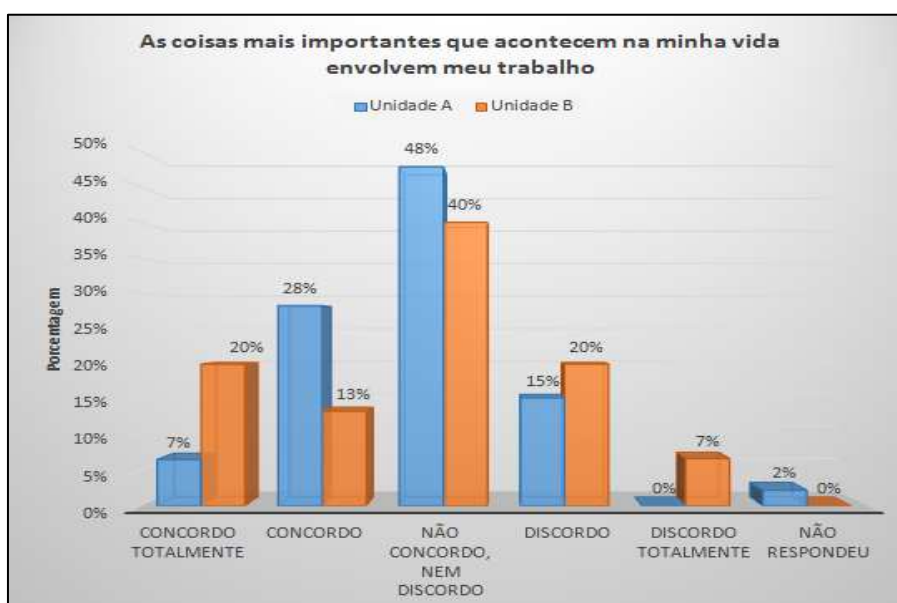


Fonte: Elaboração própria.

Apesar de as maiores satisfações desses profissionais não advirem do trabalho, a grande maioria dos respondentes (mais de 50% nas duas unidades) concordam que suas tarefas lhes trazem satisfação.

O bem-estar docente está relacionado também a como ele se sente no seu dia a dia, sua relação com os colegas, com os alunos, sua eficácia, sua experiência e sua busca por aprendizagens. E sua recompensas que podem vir de bens materiais ou não.

Gráfico 7: Referente à pergunta 7 – As coisas mais importantes que acontecem na minha vida envolvem meu trabalho.



Fonte: Elaboração própria.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Como a grande maioria dos respondentes não veem o trabalho docente como as maiores satisfações da vida, é natural que também não concordem que as coisas mais importantes da vida venham do trabalho. Mais de 40% em ambas as unidades não concordam nem discordam desta questão. Mas temos uma percentagem considerável (28%) na Unidade A, que acredita que as coisas mais importantes da vida vêm do trabalho.

Gráfico 8: Referente à pergunta 8 – Estou satisfeito(a) com o entendimento entre mim e meu líder educacional.



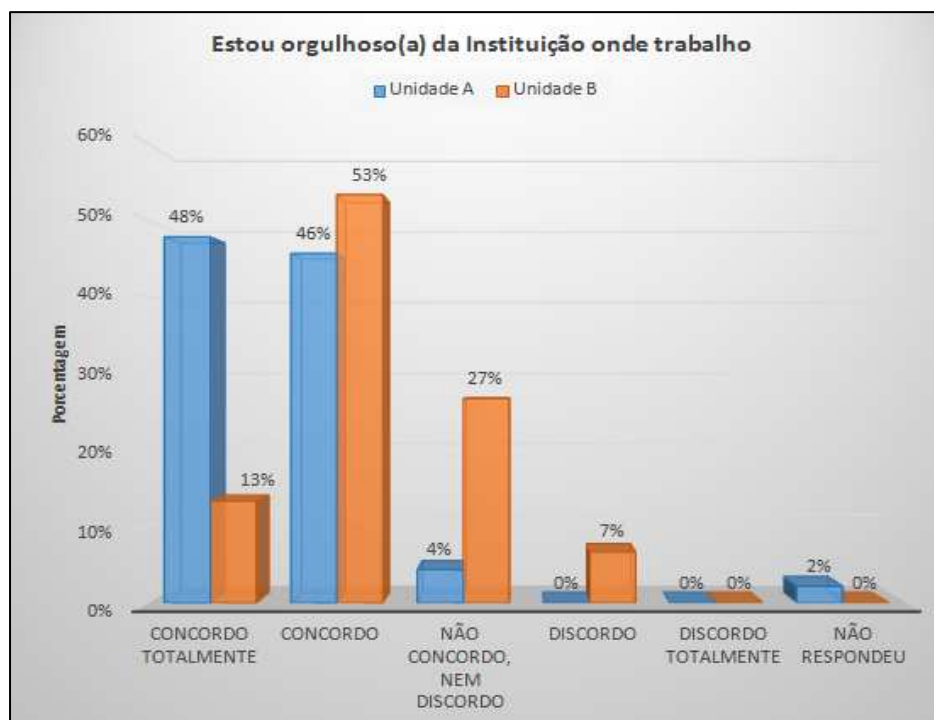
Fonte: Elaboração própria.

Neste quesito, a grande maioria (mais de 60%) concorda com a satisfação em relação ao entendimento com o seu líder educacional. Como relatado anteriormente, os respondentes têm encontrado, em suas instituições, tanto apoio às suas necessidades pedagógicas quanto às materiais. Isto demonstra o quanto esses líderes educacionais, segundo Santos (2012), influenciam, inspiram e motivam seus docentes.

Percebe-se, portanto, que ambas as instituições possuem líderes que têm a habilidade de guiar, motivar e influenciar. Esta, segundo Caetano (2005, p. 52), é o tipo de pessoa que é “percebida pelo grupo como possuidora ou controladora dos meios para a satisfação das suas necessidades”.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Gráfico 9: Referente à pergunta 9 – Estou orgulhoso(a) da Instituição onde trabalho.



Fonte: Elaboração própria.

A grande maioria diz se sentir orgulhosa da Instituição em que trabalha. Segundo Picado (2009), os docentes sentem-se motivados quando têm autonomia e apoio para enfrentar as dificuldades encontradas no dia a dia. Também, quando eles percebem que conseguem controlar e definir suas tarefas e recebem incentivos perante seus pares e líderes. O mesmo autor acredita que a auto-eficácia do docente está relacionada ao próprio trabalho e a como ele se sente recompensado por isso. Pois, segundo Rocha (2009), o professor acredita na sua eficácia quando é autovalorizado profissionalmente.

Gráfico 10: Referente à pergunta 10 – Estou satisfeito(a) com as oportunidades de ser promovido(a) nesta Instituição.



Fonte: Elaboração própria.

Apesar de uma percentagem considerável (pouco mais de 30%) não concordar nem discordar em relação às oportunidades de promoção na empresa, outra percentagem similar (mais ou menos 30%) concorda que possa ser promovida na Instituição em que trabalha, ou seja, tem expectativa de alcançar outro cargo.

O professor precisa acreditar que pode alcançar algo novo, ter expectativas de mudança, para que se sinta motivado. Jesus (2006, p. 14) acredita que é melhor ressaltar a positividade, ou seja, o lado bom disso tudo. Diz que “devemos saber valorizar os bons exemplos, as boas experiências”, trabalhando com fatores de motivação que poderão servir como referência para o bem-estar docente, como a capacidade que o professor tem de se socializar com os colegas e alunos, sua autonomia diante da realização de seu trabalho, de ter a oportunidade de desafios constantes e a diversidade de tarefas, assim ele se sentirá capaz de crescer.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Os gráficos de 1 a 10 demonstram os resultados em números absolutos. No entanto, para melhor aproveitamento do método de Siqueira (2014), que foi usado como base para este estudo, segue uma análise da aplicação e apuração dos resultados e interpretação do IBET conforme a base de cálculo sugerida pelo autor, para validação dos resultados.

Tabela 37: Quadro de definições, itens e índices de precisão das duas dimensões/indicadores do IBET – 13.

Dimensão	Definição	Itens	Fator
Compromisso e Satisfação	O fator contém vínculos positivos para com a organização (compromisso afetivo) e também satisfação com chefia, salário, promoções e tarefa	7	1
Envolvimento com o Trabalho	O fator é composto por crenças de que o trabalho realizado proporciona horas agradáveis e de que nele estão contidos aspectos importantes para a vida.	3	2

Fonte: Elaboração própria, adaptada do IBET de Siqueira (2014, p. 46).

O IBET completo foi elaborado com 13 questões. No entanto, para se adequar a esta pesquisa, o inventário foi aplicado com apenas 10. De acordo com Siqueira (2014, p. 46), a estrutura do IBET obedece duas dimensões que são indicadas pelos fatores 1 e 2. No fator 1, são indicados vínculos positivos para com a organização (compromisso afetivo) e também satisfação com chefia, salário, promoções e tarefa. Já no fator 2, indica-se as crenças de que o trabalho realizado proporciona horas agradáveis e de que nele estão contidos aspectos importantes para a vida.

Tabela 38: Interpreção dos escores dos respondentes de acordo com o IBET.

Interpretação dos Escores	Faixa de Valores
Alto	entre 4,0 e 5,0
Médio	entre 3,0 e 3,9
Baixo	entre 1,0 e 2,9

Fonte: Elaboração própria.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

A tabela 38 demonstra de que maneira foram interpretados os escores (valores) obtidos nas médias das respostas dos professores no IBET. Segundo Siqueira (2014, p. 48), “a interpretação de cada um dos dois escores médios produzidos pela aplicação do IBET deve ser feita levando-se em consideração que um valor entre 4 e 5 indica alto escore; entre 3 e 3,9, um escore médio; e um valor entre 1 e 2,9, um escore baixo no fator”.

Tabela 39: Média dos escores dos respondentes às questões do IBET.

	Unidade A		Unidade B	
	Fator 1	Fator 2	Fator 1	Fator 2
Média dos Escores	3,92	3,12	3,45	2,77

Fonte: Elaboração própria.

A tabela acima demonstra o resultado da média dos escores adquiridos nas respostas dos professores que participaram da pesquisa. Cada respondente assinalou apenas um item para cada pergunta do IBET.

O resultado final, demonstrado na tabela, pertence a toda a Unidade A, no lado esquerdo e do lado direito à Unidade B. Primeiramente, foi realizado o cálculo individual de cada respondente (soma dos escores de 1 a 5. Vide apêndice 1) e retirada a média entre eles, dividindo a soma pelo total de questões em cada fator, de acordo com os fatores demonstrados na tabela 36. Logo em seguida, se somou todos os resultados de cada Unidade, separadamente e dividiu-se pelo número de respondentes de cada Unidade.

Concluiu-se que a Unidade A apresenta um grau mediano, tanto do comprometimento e satisfação com o trabalho quanto do envolvimento com ele. Já a Unidade B, possui um comprometimento mediano com o trabalho e um baixo envolvimento com o mesmo.

De qualquer maneira, pôde-se perceber que existe uma satisfação com a Instituição em que estes professores trabalham. Sabe-se que a demanda do trabalho docente é muito desgastante e, portanto, é compreensível encontrar-se professores que ainda têm dúvida se as maiores satisfações da vida deles vêm do trabalho.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

O bem-estar é a capacidade que a pessoa tem de sentir-se bem, realizada, feliz onde quer que esteja, seja em ambiente de trabalho, no lar ou na sociedade. No caso da profissão docente, que é uma atividade ambivalente, Esteve (2009) diz que há professores que se sentem muito alegres, que vivem cada minuto como uma aventura e estão dispostos a dar tudo de si para ajudar seus alunos, mas também existe um grande número que não possui mais esse encantamento e leva a profissão nos ombros como se fosse uma cruz muito pesada, vivendo em constante desagrado.

No entanto, a grande maioria dos respondentes diz se sentir orgulhosa da Instituição em que trabalha. Segundo Picado (2009), os docentes sentem-se motivados quando têm autonomia e apoio para enfrentar as dificuldades encontradas no dia a dia. Também, quando eles percebem que conseguem controlar e definir suas tarefas e recebem incentivos perante seus pares e líderes.

6.3. Plano de Melhoria

A indisciplina tem se tornado um constante desafio para os docentes em sala de aula, tem deixado muitos professores desanimados, doentes e até capazes de largar sua tão amada vocação. Hoje, se percebe que é um fenômeno geral e mais comum do que se imagina, não só no Brasil, mas em muitos países do mundo.

A indisciplina é uma questão muito séria que deve ser combatida, pois num ambiente com indisciplina é difícil haver aprendizado. Por consequência, após ser feito um diagnóstico, pareceu de extrema importância elaborar uma proposta de melhoria que atendesse a demanda da indisciplina em sala de aula nas Unidades pesquisadas.

- **Área de melhoria:**

Desempenho escolar das turmas em oposição à indisciplina.

- **Objetivos:**

- ✓ Verificar quais são as formas de indisciplina e a melhor forma de combatê-la;

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

- ✓ Analisar soluções que podem ser adotadas para eliminar o problema da indisciplina nas salas de aula;
- ✓ Criar mecanismos que ajudem a todos os envolvidos na educação a dissipar a indisciplina nas salas de aula;
- ✓ Promover programas que ajudem à comunidade escolar a diminuir a indisciplina nas instituições em questão.

- **Meta:**

- ✓ Reduzir a indisciplina em sala de aula no período letivo de 2017 e mantê-la reduzida no ano seguinte.

- **Ações a realizar:**

- ✓ Reunião com os vários atores do processo educativo no sentido de determinar práticas comuns de atuação;
- ✓ Ações de formação, feitas por técnicos especializados sobre a indisciplina.

- **Formas de atuação conjunta:**

- ✓ Professores e funcionários devem ter o mesmo código de conduta.
- ✓ Deve ficar claro aos alunos quais são as condutas ou regras que estes devem seguir e devem ser cobradas sempre. Precisam ser pré-estabelecidas, com um contrato ou um acordo didático no início do ano letivo. Faz-se necessário envolver o aluno e levá-lo a compreender cada uma dessas regras, só assim elas terão validade.
- ✓ Os pais e/ou responsáveis também devem possuir um código de conduta que esteja de acordo com a instituição escolhida e ser responsável por educar seu filho e fazê-lo respeitar este código. A relação escola/família é determinante.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

- ✓ Os gestores devem estar empenhados a combater a indisciplina dos alunos.
- ✓ É necessária a atuação permanente do Orientador Educacional juntamente ao Coordenador. Ambos são especializados tanto em aspectos pedagógicos quanto psicológicos, e devem estar atentos às necessidades de alunos especiais.
- ✓ A Instituição deve ter um apoio jurídico ou da Vara da infância para o caso de ações extrapolarem a sala de aula.
- ✓ A Instituição deverá desenvolver programas junto a Polícia Militar, que previnam o uso de drogas, bem como a violência e/ou o *bullying*.
- ✓ Por meio de programas de liderança, mostrar aos alunos que todos podem ser líderes. A liderança se inicia de dentro para fora, como afirma Covey (2014). O aluno deve compreender que ele mesmo é responsável pelos seus atos, pois as escolhas surgem de sua própria decisão. Portanto, deve-se preparar o líder/representante da turma para que ele fique atento à indisciplina em sala de aula e possa reportar qualquer ato perante o conselho de classe.
- ✓ O trabalho em grupo, por ser um trabalho cooperativo, muitas vezes promove a socialização e uma interação que o trabalho individual não faz. Muitos alunos se sentem mais responsáveis quando percebem que podem ajudar o colega e, além disso, isso possibilita a troca entre eles e cria uma sinergia na turma como um todo.
- ✓ Trabalhar o problema da indisciplina em todas as oportunidades de comunicação entre a comunidade educativa, como em reuniões pedagógicas e com a direção, em reuniões com os pais, etc.
- ✓ O professor deve evitar que os alunos acabem as atividades e fiquem sem nada para fazer. Para isso, é necessário que o ritmo de aula seja mais dinâmico, que as estratégias de ensino-aprendizagem sejam

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

variadas e que possam sempre atribuir mais atividades àqueles que terminaram mais cedo.

- **Recursos humanos:**

Todas as pessoas encarregadas de educação, como os professores, funcionários da Instituição, coordenadores, orientadores educacionais, diretores, assistentes administrativos e pedagógicos, enfermeiros, pais e/ou responsáveis, toda comunidade escolar.

- **Avaliação:**

- ✓ Relatórios dos professores a cada fim de semana, para que se possa ter um *feedback* da situação, com dados sobre o desempenho das turmas;
- ✓ Reunião quinzenal com a equipe pedagógica e os alunos líderes/representantes das turmas;
- ✓ Aplicar fichas ou gráficos de autoavaliação aos alunos para que possam registrar seus pontos positivos e os em que gostariam de avançar;
- ✓ Aulas com o orientador educacional a cada quinze dias para trabalhar e reforçar os potenciais de cada aluno.

Com este Plano de Melhoria não se pretende resolver todos os problemas que acontecem em sala de aula, mas procura-se uma forma de minimizá-los, trazendo uma situação menos estressante para os docentes, que já se encontram em um ambiente de constante desafio e tensão.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa procurou demonstrar a percepção dos docentes, de instituições da rede privada e pública de Brasília, capital do Brasil, sobre seus líderes educacionais. Pretendeu-se, com a elaboração deste estudo, responder a seguinte pergunta de partida: **qual a percepção dos professores das instituições aqui pesquisadas em relação às ações de seus gestores, identificando e descrevendo os fatores que interferem na sua motivação.**

Por meio de um estudo de caso, buscou-se verificar as percepções dos docentes destas instituições em relação às ações de seus líderes. Os resultados da pesquisa mostraram como estes docentes sentem-se motivados em suas atividades diárias, dentro desta profissão que apresenta um nível de desgaste muito grande.

A motivação, como relatado anteriormente, é algo que necessita de um combustível, ou seja, precisa ser reforçada no dia a dia, e mais ainda em uma profissão em que a cobrança é extrema. Hoje em dia, os professores são questionados o tempo inteiro por todas as suas ações. A sobrecarga é enorme e, para isso, é necessário todo apoio possível.

Uma sobrecarga que foi verificada pela quantidade de horas semanais trabalhadas pelos docentes que participaram desta pesquisa, pois se pôde verificar que existe uma grande percentagem de docentes que trabalham mais de quarenta horas semanais. Percebeu-se também que, apesar de estarmos no século XXI, a docência ainda tem como maioria profissionais do sexo feminino, principalmente no Ensino Fundamental.

Uma das maiores diferenças entre as duas Unidades que se pôde perceber foi em relação ao nível de escolaridade. Na Unidade A, encontrou-se uma grande maioria (61%) com nível de escolaridade acima da graduação, enquanto na Unidade B apenas 47% dos respondentes encontra-se acima deste nível. Entende-se que, no Brasil, exista uma dificuldade muito grande de conciliar trabalho e estudo, principalmente neste caso, em que se encontram professores que trabalham mais de quarenta horas semanais. No entanto, são outros questionamentos que surgem durante uma pesquisa e não se possui dados para responder, apenas suposições. Em contraponto, percebe-se que ambas instituições dão incentivo às formações.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Em relação a ganhos por atividades, os professores da Unidade A responderam terem ganhos melhores do que os professores da Unidade B. No entanto, em ambas as instituições, a grande maioria dos docentes acredita ter oportunidades de ser promovido na instituição em que trabalha.

Os docentes que responderam aos questionários, na grande maioria, têm bastante experiência na profissão (mais de 60% trabalha a mais de 10 anos na profissão) e acreditam nela, já que (mais de 60%) apresentam o desejo de permanecer na carreira até o fim, mesmo que existam vários obstáculos. E têm conseguido superá-los, dentro das instituições em que trabalham, com apoio, tanto de seus pares, quanto de seus líderes educacionais.

De acordo com estudos bibliográficos e as repostas dos docentes, os resultados desta pesquisa indicaram que existe uma liderança transformacional, pois se constatou que os líderes educacionais destas instituições são bastante abertos e acessíveis, transmitem confiança e possuem sensibilidade às necessidades de seus liderados. E, a partir dos resultados apresentados, pôde-se perceber que ambas as instituições pesquisadas apresentam uma boa percepção sobre seus líderes educacionais. É importante notar, no entanto, que estas instituições, em particular, apesar de serem de redes diferentes, se encontram em locais privilegiados, pois ambas estão localizadas numa área mais nobre da cidade. Supõe-se que se tivessem sido escolhidas instituições de locais diferentes, talvez os resultados também fossem bem diferente, já que as realidades são outras.

Quanto aos resultados do Inventário de Bem-Estar no Trabalho (Siqueira, 2014), pôde-se perceber que os respondentes da Unidade A, sentem-se muito mais satisfeitos, envolvidos com seus trabalhos e mais comprometidos do que os respondentes da Unidade B.

Pôde-se também identificar quais os fatores que mais interferem na motivação desses docentes, como obstáculos e problemas no desenvolvimento das atividades por parte da direção, de colegas docentes e também por parte de outros membros da equipe pedagógica.

No entanto, percebeu-se também que existe a falta de incentivo aos recursos materiais, para que esses docentes possam desenvolver suas atividades pedagógicas. Isso, muitas vezes, deixa o professor bastante desanimado, pois ele planeja uma

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

determinada aula e não pode executá-la por falta de material. Outro item que também demonstrou que alguns respondentes (entre 40 e 43%) não estão satisfeitos, é o comportamento dos alunos em sala de aula. No entanto, a grande maioria (54 a 60%) recebe um retorno de seus líderes em relação a essa indisciplina apresentada pelos alunos. A indisciplina atrapalha bastante, mas não impede que os docentes desenvolvam suas atividades. Apesar de alguns professores acharem que necessitam de uma autonomia maior em suas práticas (entre 7 a 15%).

Percebeu-se também, em uma percentagem de 28 a 40%, que alguns docentes não estão satisfeitos com seus rendimentos em relação às suas atividades desenvolvidas na Instituição.

Por fim, percebeu-se que na Unidade B, da rede pública de ensino, os docentes têm uma tendência maior às doenças geradas pelo mal-estar da profissão docente. Por isso, sugere-se que, em próxima pesquisa, se investigue o porquê dos docentes da rede pública sofrerem de mal-estar relacionado à profissão em maior quantidade do que os docentes de rede particular.

Conclui-se a pesquisa com um sentimento muito positivo, pois se pôde perceber que ainda encontram-se instituições em que o docente é valorizado, que existem líderes educacionais que têm a consciência de que se faz necessário uma responsabilidade conjunta pelos resultados de formação e aprendizagem tanto dos docentes como dos alunos. Portanto, o objetivo geral da pesquisa foi alcançado, pois se pôde perceber qual é a percepção dos professores destas instituições em relação aos seus líderes. Conseguiu-se analisar essas percepções por meio do questionário aplicado, bem como pôde-se verificar e realizar uma análise comparativa dos dados obtidos nas duas instituições, com base na literatura revisada. Por fim, por meio da investigação-ação, propôs-se um plano de melhoria para auxiliar o corpo docente em um dos motivos que mais levam os docentes a adoecerem, que é a indisciplina em sala de aula.

A opinião em relação à direção é excelente em 37% na Unidade A e 20% na Unidade B. É considerada como boa em 61% da A e 80% da B, o que corresponde, nos dois casos a uma avaliação de 100%, como se pode verificar na tabela nº 16.

Por outro lado, nos termos da tabela nº 25, constata-se que o respeito entre professores e seus líderes educacionais é excelente em 41% na Unidade A e 13% na B e

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

é considerado como bom 57% e 87% na A e B, respectivamente, o que totaliza 98% na Unidade A e 100% na B. Assim, responde-se a pergunta de partida desta investigação.

Sugestões para Futuras Investigações

Esta pesquisa foi concluída a partir da colaboração de muitos professores que dedicaram um pouco do seu tempo para que esta investigação chegasse ao final. Com este estudo de caso, pôde-se analisar as percepções dos docentes sobre seus líderes educacionais nas duas unidades escolares de Brasília, capital do Brasil. Além disso, verificou-se os resultados obtidos entre essas instituições e fez-se uma análise comparativa em relação à motivação, à gestão e à liderança.

Contudo, percebeu-se que na Unidade B, os professores têm uma tendência maior às doenças geradas pelo mal-estar da profissão docente. Por isso, sugere-se que, em próxima pesquisa, se investigue o porquê dos docentes de rede pública sofrerem de mal-estar relacionado à profissão em maior quantidade do que os docentes de rede particular.

Freinet (2004, p. 79) diz que

seria necessário lembrar aos pais e aos professores que um educador que não tem gosto pelo trabalho é um escravo do ganha-pão e que um escravo não poderia preparar homens livres e ousados; que você não pode preparar os alunos para construírem, amanhã, o mundo dos seus sonhos, se você já não acredita nesta vida; que você não poderá mostrar-lhes o caminho se permanecer sentado, cansado e desanimado, na encruzilhada dos caminhos.

Mesmo com tantos dissabores que acercam a educação de hoje, deve-se acreditar num trabalho cooperativo, onde escola, família e Estado trabalhem de mãos dadas, para que o que é mais importante em tudo isso, o educando, possa construir “sua trajetória como sujeito cognoscente e cidadão” (D' Ávila, 2003, p. 9).

Portanto, *alors venez!*

Referências Bibliográficas

- André, M. (2005). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- Angélico, A. (2009). *Transtorno de ansiedade social e habilidades sociais: estudo psicométrico e empírico*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- Arends, R. (2007). *Aprender e ensinar*. Mc Graw-Hill.
- Assunção, A. (2008). *Saúde e mal-estar do(a) trabalhador(a) docente*. VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones En Américalatina. Buenos Aires.
- Barbosa, A. (2011). *Os salários dos professores brasileiro: implicações para o trabalho docente*. Brasília: Liber Livro.
- Barreiros, J. (2008). *Fatores que influenciam na motivação de professores*. Trabalho de Conclusão de Curso. UniCEUB – Centro Universitário de Brasília, DF.
- Bell, J. (2016). *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. Artmed Editora.
- Bento, A. (2008). *Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira*. Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar-Trabalho Docente e Organizações Educativas: 145-157.
- Boarini, M. (2013) Indisciplina escolar: uma construção coletiva. *Psicologia Escolar e Educacional*. v. 17, nº 1, p. 123-131.
- Boing, L. (2008). *Os sentidos do trabalho de professores itinerantes*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Católica do Rio de Janeiro – RJ.
- Bzuneck, J. A. (2009). Motivar seus alunos: sempre um desafio possível. Disponível em: <<http://www.unopar.br/2jepe/motivacao.pdf>>.
- Carneiro, R. (2010). *Síndrome de Burnout: Um Desafio para o Trabalho do Docente Universitário*. Dissertação apresentada ao Mestrado Multidisciplinar em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente, no Centro Universitário de Anápolis - UniEvangélica.
- Castro, M. (2006) - Doutoranda em Educação da Universidade Federal Fluminense. Eixo Temático I - *Políticas educativas na América latina: consequências sobre a formação e o trabalho docente*. VI Seminário da Redestrado - Regulação educacional e trabalho docente 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ - Rio de Janeiro - RJ.
- Caetano, J. (2005). *Estilos de Liderança e Relações Interpessoais em Contexto Escolar*. Dissertação. Mestrado em Administração e Gestão Educacional 0 Universidade Aberta, Lisboa.
- Carlotto, Mary. (2002). A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 7, n. 1. p. 21-29, jan/jun.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

Clark, D. & Beck, A. (2012). *Terapia Cognitiva para os Transtornos de Ansiedade: Tratamentos que funcionam*. Porto Alegre, Artmed.

Covey, S. (2014). *Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes*. Tradução: Alberto Cabral Fusaro, Márcia do Carmo Felissimo Fusaro, Claudia Gerpe Duarte e Gabriel Zide Neto; consultoria Teresa Campos Salles - 52ª ed. - Rio de Janeiro: *BestSeller*.

Cruz, M. (2007). Alternativas para um olhar sobre a indisciplina. *Revista Teias*. v.3, p. 6-11.

Cury, A. (2014). *Ansiedade: como enfrentar o mal do século: a Síndrome do pensamento Acelerado: como e por que a humanidade adoeceu coletivamente, das crianças aos adultos*. São Paulo: Saraiva.

Dantas, I. (2012). *Formação continuada: um estudo sobre fatores motivacionais e a participação de professores em cursos de especialização*. Dissertação (mestrado) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa, Rio de Janeiro.

D'Ávila, C. (2003). *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 20, p. 273-285, jul./dez.

De Paula, A. & Naves, M. (2010). O Estresse e o Bem-estar do Docente. *B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, jan./abr.

Dias, T. (2016). *A Liderança e a Gestão na Avaliação Externa: Liderança e Motivação das Equipas*. Dissertação (mestrado) em Administração Escolar. ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.

Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/gestao/>>. [Consultado em 07/02/2017].

Diniz-Pereira, J. (2015). *Formação de professores, trabalho e saberes docentes/ Training of teachers, work and teaching knowledge*. Trabalho & Educação-ISSN 1516-9537 24.3 (2015): 143-152.

DSM-IV. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Tradução.

Esteve, J. (2009). *La Docencia: competencias, valores y emociones*. Seminário Internacional: Las competencias, los valores y las emociones de los profesores. Lima, Peru.

Ferreira, L. (2014). *Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento*. *Psicologia: Ensino & Formação* 5(2): 19-37.

Flores, M. et. al (org.). Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), pp. 1390 a 1401. Braga: CIEC, UMinho, 2014.

Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Pesquisa qualitativa. Porto Alegre, Artmed.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

Fonseca, J. (2013). Contributos da Investigação-ação no desenvolvimento profissional: um percurso de inovação. *Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas*.

Freinet, C. (2004). *Pedagogia do bom senso*. Tradução: J. Baptista. 7. ed. – São Paulo: Martins Fontes.

Gama, O. (2008). *Motivação dos docentes de uma IES privada*. Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão de Empresas. Orientador: Professor Doutor Albino Lopes.

Garcia, S.& Abed, A. *O professor para o século XXI. Estudos da Mind Group*. Artigo pedagógico sobre o desenvolvimento de habilidades de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

Gatti, B. et. alii. (2010). A atratividade da carreira docente no Brasil. *Estudos & Pesquisas Educacionais*. Fundação Victor Civita. São Paulo, n.1, p. 139-209, maio.

Gonçalves, H.& Mota, C. (2011). Liderança situacional em gestão de projetos: uma revisão da literatura. *Revista Produção* v. 21, n. 3, p. 404-416, jul./set. 2011– SciELO Brasil.

Gouveia, C. (2010). *Burnout, Ansiedade e Depressão nos Professores*. Mestrado Integrado em Psicologia. Secção de Psicologia Clínica e da Saúde. Núcleo de Psicologia da saúde de da Doença. Faculdade de Psicologia. Universidade de Lisboa.

Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. WK Educación, Madri.

Hunter, J. (2004). *O. Monge e o Executivo*. Rio de Janeiro: Editora Sextante.

João, C. (2016). *As Lideranças no binómio Escola-Comunidade Educativa - Estudo de caso numa Escola da RAM*. Dissertação (mestrado) apresentada à Universidade de Madeira.

Jesus, S. (2002). *Perspetivas para o bem-estar docente*. Porto: ASA Editores.

Jesus, S. (2006). Avaliação do desempenho e bem-estar docente. *Psicologia Educação e Cultura*. v. X, nº 1, p. 7-22.

Libâneo, J. (2006). *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 9. ed. São Paulo. Cortez..

Lourencetti, G. (2008). *O trabalho docente dos professores secundários na tualidade: intersecções, particularidades e perspectivas*. Araraquara: Junqueira & arin.

Lück, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Editora Positivo, Curitiba.

Lück, H. (2014). *Liderança em Gestão Escolar*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Marchesi, A. (2008). *O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores*. Porto Alegre: Artmed.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, v. 2. Inovação, Investigação em Educação.

Mendes, M. (2011). *O Perfil do Professor do Século XXI. Desafios e Competências: As competências Profissionais do Professores Titulares e Professores na Região de Basto*. Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Granada, para obtenção de grau de Doutor em Ciências da Educação. Granada.

Mendes, M. (2006). Condições de trabalho e saúde docente. In: *Seminário da Rede Latino-Americana de Estudos sobre trabalho docente – Rede Estrado*, 6. Rio de Janeiro.

Monteiro, J et. al. (2012). *Professores no limite: o estresse no trabalho do ensino privado no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Carta editora.

Moretti, S. & Adriana, T. (2003). Qualidade de vida no trabalho x auto-realização humana. *Revista Leonardo pós-Órgão de Divulgação Científica e Cultural do ICPG*, Blumenau 1.3: 73-80.

Mortatti, M., et alii. (2012). Formação de Professores para o Ensino Inicial da Leitura e da Escrita, na Década 1880, em São Paulo - Brasil. Disponível em *Revista portuguesa de pedagogia* ANO 46-2, 2012, 109-128.

Mota, M. (2010). *Crenças de eficácia individual e colectiva dos professores: Estudo num estabelecimento de ensino*. Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa. Porto, Portugal.

Mozini, A. (2010). *Motivação e Satisfação no Trabalho Docente em Uma Instituição de Ensino Superior Particular: Estudo de Caso*. Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Presidente Prudente, SP.

Muquendi, A. (2015). *Lideranças em contexto escolar- O caso da escola de formação de professores de Cambulo*. Dissertação (mestrado) apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Oliveira, D. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004 1127. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. [Consultado em 15/01/2017].

Pajares, F. & Olaz, F. (2008). *Teoria Social Cognitiva e Auto-eficácia: uma visão geral*. In: Bandura, A.; Azzi, R. e Polydoro, S. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.

Patrão, I. (2012). *Bem-estar e estratégias de gestão das exigências em professores portugueses dos diferentes níveis de ensino*. Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

Pereira, J. (2007). Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, n. 15, p. 82-98, jan/jun.

Pereira, S. (2008). *A Síndrome de Burnout – O Estresse em Docentes das Instituições Superiores Privadas de Porto Velho*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde. UnB, Brasília.

Picado, L. (2007). *Ansiedade, Burnout e Engagement nos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: O Papel dos Esquemas Precoces Mal Adaptativos no Mal-Estar e Bem-Estar dos Professores*. Tese de Doutorado em Psicologia apresentada à Universidade de Lisboa, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

_____. (2009). Ser Professor: Do Mal-Estar para o Bem-Estar Docente. [Internet]. Disponível em: <www.psicologia.com.pt>. Documento produzido em 25/04/2009.

Pinto, J. (2009). *Remuneração adequada do professor – desafio à educação brasileira. Retratos da escola*. Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-57. jan./junho.

Poetini, N. (2010). *Estratégias resilientes no contexto educacional: uma contribuição ao exercício da profissão docente*. Acadêmica do VII nível de Letras da PUCRS - Uruguaiana, trabalho orientado pelo Mestre Professor Rudi Albino Herman.

Queiroga, L. (2015). *Avaliação do Desempenho Docente. Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional dos professores*. Tese de Doutorado em Ciências da Educação, na Especialidade em Formação de Professores apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Robbins, S. (2005). *Administração, mudanças e perspectivas*. São Paulo: Editora Saraiva.

Rocha, M. (2010). *A auto-eficácia docente no ensino superior*. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, SP.

Rodrigues, S. (2014). *Ser Professor em Tempos de Crise de Identidade e Mal-Estar Docente - as autorrepresentações de professores de escola uma pública de Garanhuns, PE- Brasil*. Lisboa, 175 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, ULHT.

Ramos, S. (2004). *(In)Satisfação e Estresse Docente*.

Santos, A. (2010). A incidência do nível de ansiedade dos docentes dos estabelecimentos de periferia participantes do projeto cultura docente do município de Paranaíba-PR. *Coleção Pesquisa em Educação Física* - v.9, n.1, 2010 - ISSN: 1981-4313.

Santos, D. (2012). *A influência da Gestão escolar no bem-estar docente: percepções de professores sobre seus líderes educacionais de uma escola particular de Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

Santos, T. (2015). *Burnout e Comprometimento Organizacional em Professores Universitários*. Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa, ramo de Psicologia do Trabalho e das Organizações. Porto, Portugal.

Segura, D. (2007). *Clima Organizacional Escola: Implicações para o desenvolvimento profissional docente*. Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, SP.

Silva, M. (2011). *Silenciosa Doença do Professor: Burnout, ou o Mal-estar Docente*. Pesquisa realizada para a produção de trabalho técnico-científico, no projeto Casa do Educador, da Secretaria municipal de Educação do município de Guarujá, São Paulo.

Siqueira, M. (2014). *Novas Medidas do Comportamento Organizacional: Ferramentas de Diagnóstico e de Gestão*. Porto Alegre: Artmed.

Souza, A. (2008). Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França. In: *Seminário da Rede Latino-Americana de Estudos Sobre o Trabalho Docente*. Buenos Aires.

Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. 18ª ed. São Paulo: Cortez.

Vasconcelos, O. (2015). *Motivação e Disciplina Percepção de Alunos e Professores da Escola de Ensino Básico e Secundário da Bemposta, em Portimão (Algarve)*. Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. Porto, Portugal.

Vieira, S. (2014). Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico científico editado pela ANPAE, 23(1).

Yin, R. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso.

Convenções, programas, decretos e leis.

BRASIL, Constituição de. Lei nº. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 17.

Brasil, Ministério da Saúde do Brasil. (2001). Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil. Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde organizado por Elizabeth Costa Dias; colaboradores Idelberto Muniz Almeida *et alii*. – Brasília: Ministério da Saúde do Brasil

Decreto-lei nº 8.530, De 2 de janeiro de 1946 - Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. [Consultado em 20/01/2016].

Decreto-lei nº 9.394, DE 20 de dezembro de 1996 Disponível em; <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1>. [Consultado em 21/07/2016].

Lei de 15/10/1827. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. [Consultado em 15/10/2016].

Lei Distrital nº 5.105 (2013). Disponível em: <<http://legislacao.cl.df.gov.br>>. [Consultado em 3/06/2107].

PISA (2012). Programme for International Student Assessment. Results in Focus What 15-year-olds know and what they can do with what they know. OECD 2014.

Piso salarial dos professores 2016 – Valor do salário mínimo. Disponível em: <<http://www.valordosalariominimo.com/piso-salarial-dos-professores-2016/>>. (Consultado em 21/07/2016).

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Carta de apresentação

Apresento a Sra D^a ROSANGELA MARIA S. P. CATALDI do curso de Mestrado em Docência e Gestão da Educação, com o nº de aluno 33172, desta Instituição de Ensino Superior. Informo que a referida aluna está em processo de pesquisa bibliográfica e de campo, para a formulação do problema de investigação e posterior formulação da sua Dissertação de Mestrado na área de Docência e Gestão da Educação.

Solicito a possibilidade da aluna indicada, ser recebida e apoiada no que for possível, para que a mesma possa desenvolver uma ou mais metodologias de pesquisa previstas para esse tipo de trabalho.

Atenciosamente,
Porto, 08 de julho de 2015.

(Professora Doutora Fátima Coelho)

APÊNDICE 2

Questionário de Pesquisa: Carta de apresentação

**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
MESTRADO EM DOCÊNCIA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

Prezado professor (a):

Este questionário, cujo preenchimento levará apenas alguns minutos de sua atenção, faz parte de uma pesquisa de Mestrado realizada pela aluna Rosangela Maria S. P. Cataldi, na Universidade Fernando Pessoa – Porto, PT.

A pesquisa tem como objetivo avaliar a influência da gestão da Instituição na motivação do docente, pela percepção do próprio docente.

As perguntas foram formuladas e agrupadas de acordo com algumas variáveis que consideramos determinantes na motivação docente.

Esclarecemos que não é necessária nenhuma identificação, pois o interesse é no conjunto das informações que estão sendo solicitadas. Assim, pedimos que responda com sinceridade e colabore com esta pesquisa.

Agradecemos a colaboração.

APÊNDICE 3

Questionário de pesquisa

Instruções:

- Este questionário contém instruções que nos ajudarão a compreender a imagem que os docentes têm acerca desta instituição;
- Responda sem se identificar. Todas as respostas são confidenciais;
- Marque um X na alternativa de sua escolha (apenas uma por questão);
- Considere como líderes educacionais as seguintes pessoas: diretor(a), vice diretor(a), coordenador(a), orientador(a), coordenador(a) de disciplina.
- Demore o tempo que achar conveniente para responder às questões, mas não deixe de respondê-las.
- Obrigada por participar desta pesquisa.

A. A instituição como seu local de trabalho

1. Indique, por gentileza, o nome de sua função.

2. Sexo:

() Masculino

() Feminino

3. Qual o horário de trabalho?

() 1. Menos de 30 horas semanais.

() 2. 30 horas semanais.

() 3. 40 horas semanais.

() 4. Mais de 40 horas semanais.

() 5. Outro (especifique, por favor).

4. Tempo de casa:

() 1. Menos de 1 ano.

() 2. Menos de 3 anos.

() 3. De 4 a 10 anos.

() 4. Mais de 10 anos.

5. Tem funções de gestão?

() Sim.

() Não.

6. Período de trabalho nesta unidade:

() Manhã () Tarde () Noite

7. Nível de escolaridade:

() 1. Magistério.

() 2. Ensino superior em curso.

() 3. Ensino superior concluído.

() 4. Especialização (Lato sensu).

() 5. Mestrado (Strito sensu).

() 6. Doutorado.

8. Atua nos anos de ensino:

() Educação Infantil.

() Ensino Fundamental I.

() Ensino Fundamental II.

() Ensino Médio.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

9. Tempo de docência (em anos): _____

B. Percepções dos docentes sobre seus líderes educacionais

Sobre a participação coletiva e formação docente

1. Como você avalia a participação dos professores em reuniões pedagógicas?
()1. Excelente, a maioria participa.
()2. Boa, pois muitas pessoas não apresentam seu ponto de vista.
()3. Ruim, só a minoria participa das reuniões.
()4. Não tem reunião pedagógica na escola.
2. Como você avalia a participação dos professores nas tomadas de decisões da Instituição?
()1. Excelente, todos participam.
()2. Boa, a maioria participa.
()3. Ruim, só a minoria participa.
()4. Não é solicitada a participação dos professores nas tomadas de decisões na Instituição.
3. Em sua opinião, a direção/coordenação da escola torna viável e incentiva a formação dos professores desta instituição?
()1. Sim, sempre.
()2. Sim, às vezes.
()3. Raramente.
()4. Nunca viabiliza.
4. Como você avalia a disposição dos professores para as formações pedagógicas sugeridas?
()1. Ótima, todos participam.
()2. Boa, a maioria comparece.
()3. Regular, muitos não comparecem.
()4. Ruim, os horários não são compatíveis.

Sobre motivação e auxílio aos professores

1. Como você se sente em sala de aula?
()1. Excelente.
()2. Bem.
()3. Regular.
()4. Ruim.
()5. Péssimo.
2. Como você se relaciona com os seus pares?
()1. Excelente.
()2. Bem.
()3. Regular.
()4. Ruim.
()5. Péssimo.
3. Como você se sente em relação à direção?
()1. Excelente.
()2. Bem.
()3. Regular.
()4. Ruim.
()5. Péssimo.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

4. Com você se sente em relação aos outros membros da equipe pedagógica (coordenação e orientação)?

- ()1. Excelente.
- ()2. Bem.
- ()3. Regular.
- ()4. Ruim.
- ()5. Péssimo.

5. Como você se sente em relação aos obstáculos e problemas que encontra no desenvolvimento de suas atividades?

- Por parte da direção:

- ()1. Excelente.
- ()2. Bem.
- ()3. Regular.
- ()4. Ruim.
- ()5. Péssimo.

- Por parte de outros membros da equipe pedagógica:

- ()1. Excelente.
- ()2. Bem.
- ()3. Regular.
- ()4. Ruim.
- ()5. Péssimo.

- Por parte dos colegas docentes:

- ()1. Excelente.
- ()2. Bem.
- ()3. Regular.
- ()4. Ruim.
- ()5. Péssimo.

- Por parte dos alunos:

- ()1. Excelente.
- ()2. Bem.
- ()3. Regular.
- ()4. Ruim.
- ()5. Péssimo.

6. Como você avalia a disciplina dos alunos em sala de aula?

- ()1. Excelente.
- ()2. Bem.
- ()3. Regular.
- ()4. Ruim.
- ()5. Péssimo.

7. Como você avalia o apoio dos líderes educacionais desta Instituição em relação à indisciplina em sala de aula?

- ()1. Excelente.
- ()2. Bem.
- ()3. Regular.
- ()4. Ruim.
- ()5. Péssimo.

8. Como você avalia o incentivo aos recursos materiais necessários para suas atividades pedagógicas?

- ()1. Excelente.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

- () 2. Bom.
 - () 3. Regular.
 - () 4. Ruim.
 - () 5. Péssimo.
9. Como você avalia o respeito entre professores e seus líderes educacionais?
- () 1. Excelente.
 - () 2. Bom.
 - () 3. Regular.
 - () 4. Ruim.
 - () 5. Péssimo.
10. Como você avalia o seu grau de autonomia pedagógica nesta instituição?
- () 1. Excelente.
 - () 2. Bom.
 - () 3. Regular.
 - () 4. Ruim.
 - () 5. Péssimo.
11. Como você avalia sua remuneração em relação aos ganhos atividades?
- () 1. Excelente.
 - () 2. Bom.
 - () 3. Regular.
 - () 4. Ruim.
 - () 5. Péssimo.
12. Como lhe parece ser o clima desta instituição de uma maneira geral?
- () 1. Excelente.
 - () 2. Bom.
 - () 3. Regular.
 - () 4. Ruim.
 - () 5. Péssimo.
13. Como você avalia a contribuição desta Instituição para o seu desenvolvimento profissional?
- () 1. Excelente.
 - () 2. Bem.
 - () 3. Regular.
 - () 4. Ruim.
 - () 5. Péssimo.
14. Você pensa em seguir na profissão docente até o fim da carreira?
- () 1. Sim, sempre.
 - () 2. Às vezes.
 - () 3. Raramente.
 - () 4. Nunca.
15. A profissão docente lhe promove satisfação pessoal?
- () 1. Sim, sempre.
 - () 2. Às vezes.
 - () 3. Raramente.
 - () 4. Nunca.
16. Você se sente motivado nesta Instituição?
- () 1. Sim, sempre.
 - () 2. Às vezes.
 - () 3. Raramente.
 - () 4. Nunca.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

17. Você já ficou afastado da sua função por motivo de doença causado por
algum mal-estar relacionado à profissão?

() Sim. () Não.

Caso a resposta seja sim, qual a doença?

18. No seu entender, quais ações propostas pela Instituição contribuem ou já
contribuíram para o seu desenvolvimento profissional?

Fonte: elaboração própria adaptado de Segura, Diane (2007).

C – Inventário de Bem-estar no trabalho (IBTE – 13)

Coloque entre parênteses o número de 1 a 5 que melhor representa sua resposta.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

1. () Estou contente com a Instituição onde trabalho.
2. () Estou entusiasmado(a) com a Instituição onde trabalho.
3. () As horas que passo trabalhando são as melhores horas do meu dia.
4. () Estou satisfeito(a) com o meu salário comparado com os meus esforços no trabalho.
5. () As maiores satisfações da minha vida vêm do meu trabalho.
6. () Estou satisfeito(a) com o grau de interesse que minhas tarefas despertam em mim.
7. () As coisas mais importantes que acontecem minha vida envolvem meu trabalho.
8. () Estou satisfeito(a) com o entendimento entre mim e meu líder educacional.
9. () Estou orgulhoso(a) da Instituição onde trabalho.
10. () Estou satisfeito(a) com as oportunidades de ser promovido(a) nesta Instituição.

Fonte: elaboração própria adaptada de Siqueira, Mirlene (2014, p. 49).

ANEXOS

ANEXO 1

Legislação

1.1. Legislação Informatizada – LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827 – Publicação Original

Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio.

Dom Pedro, por Graça de Deus, e unanime acclamação dos povos, Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os nossos subditos, que a Assembléa Geral decretou, e nós queremos a lei seguinte:

Art 1º Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessarias.

Art 2º Os Presidentes das provincias, em Conselho e com audiencia das respectivas Camaras, emquanto não tiverem exercicio os Conselhos geraes, maracarão o numero e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em logares pouco populosos e remover os Professores dellas para as que se crearem, onde mais aproveitem, dando conta á Assembléa Geral para final resolução.

Art 3º Os Presidentes, em Conselho, taxarão inteiramente os ordenados dos Professores, regulando-os de 2004000 a 500\$000 annuaes: com attenção ás circumstancias da população e carestia dos logares, e o farão presente á Assembléa Geral para a approvação.

Art 4º As escolas serão de ensino mutuo nas capitaes das provincias; e o serão tambem nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fór possivel estabelecerem-se.

Art 5º Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edifficios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessarios á custa da Fazenda Publica e os Professores; que não tiverem a necessaria instrucção deste

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das
capitales.

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica,
pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria
pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina
da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos
meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil.

Art 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente
perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que fôr julgado mais digno e
darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art 8º Só serão admittidos á opposição e examinados os cidadãos brasileiros que
estiverem no gozo de seus direitos civis e politicos, sem nota na regularidade de sua
conducta.

Art 9º Os Professores actuaes não seram providos nas cadeiras que novamente se
crearem, sem exame e approvação, na fórmula do art. 7º.

Art 10º Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação
annual, que não exceda á terça parte do ordenado, áquelles Professores, que por mais de
doze annos de exercicio não interropindo se tiverem distinguindo por sua prudencia,
desvelos, grande numero e aproveitamento de discipulos.

Art 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os
Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento.

Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de
geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão
tambem as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos
Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na forma do art.
7º.

Art 13º As mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos
Mestres.

Art 14º Os provimentos dos Professores e Mestres serão vitalícios; mas os
Professores em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão
suspender, e só por sentenças serão demittidos, provendo inteiramente quem substitua.

Art 15º Estas escolas serão regidas pelos estatutos actuaes no que se não oppozerem
á presente lei; os catigos serão os praticados pelo methodo de Lencastre.

Art 16º Na provincia, onde estiver a Côrte, pertence ao Ministro do Imperio, o que
nas outras se incumbe aos Presidentes.

Art 17º Ficam revogadas todas as leis, alvarás, regimentos, decretos e mais
resoluções em contrario.

Mandamos portanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da
referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir, e guardar tão inteiramente como
nella se contém. O Secretario de Estado dos negocios do Imperio a faça imprimir,
publicar e correr. dada no Palacio do Rio de Janeiro aos 15 dias do mez de Outubro de
1872, 6º da Independencia e do Imperio.

IMPERADOR com rubrica e guarda.

Visconde de S. Leopoldo.

Carta de lei, pela qual Vossa Magestade da Assembléa Geral Legislativa, que Houve
por bem sancionar, sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades,
villas e logares mais populosos do imperio, na forma acima declarada.

Para Vossa Magestade Imperial ver.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

Joaquim José Lopes a fez.

Registrada a fl. 180 do livro 4º de registro de cartas, leis e alvarás.- Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio em 29 de Outubro de 1827.- Albino dos Santos Pereira.

Monsenhor Miranda.

Foi publicada esta carta de lei nesta Chancellaria-mór do Imperio do Brazil. - Rio de Janeiro, 31 de Outubro de 1827.- Francisco Xavier Raposo de Albuquerque.

Registrada na Chancellaria-mór do Imperio do Brazil a fl. 85 do Livro 1º cartas, leis, e alvarás.- Rio de Janeiro, 31 de Outubro de 1827.- Demetrio José da Cruz.

Este texto não substitui o original publicado no Coleção de Leis do Império do Brasil de 1827

Publicação:

Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original)

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

1.2. Legislação Informatizada – DECRETO-LEI Nº 8.530, DE 2 DE JANEIRO DE 1946 – Publicação Original

Lei Orgânica do Ensino Normal.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, decreta a seguinte:

LEI ORGÂNICA DO ENSINO NORMAL

TÍTULO I

Das bases da organização do ensino normal

CAPÍTULO I

DAS FINALIDADES DO ENSINO NORMAL

Art. 1º O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

CAPÍTULO II

DOS CICLOS DO ENSINO NORMAL E DE SEUS CURSOS

Art. 2º O ensino normal será, ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Art. 3º Compreenderá, ainda o ensino normal cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário.

CAPÍTULO III

DOS TIPOS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NORMAL

Art. 4º Haverá três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação.

§ 1º Curso normal regional será o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal.

§ 2º Escola normal será o estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo dêsse ensino, e ciclo ginásial do ensino secundário.

§ 3º Instituto de educação será o estabelecimento que, além dos cursos próprios da escola normal, ministre ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário.

§ 4º Os estabelecimentos de ensino normal não poderão adotar outra denominação senão as indicadas no artigo anterior, na conformidade dos cursos que ministrarem.

Parágrafo único. É vedado a outros estabelecimentos de ensino o uso de tais denominações, bem como o de nomes que incluam as expressões normal, pedagógico e de educação.

CAPÍTULO IV

DA LIGAÇÃO DO ENSINO NORMAL COM OUTRAS MODALIDADES DE ENSINO

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

Art. 6º O ensino normal manterá da seguinte forma ligação com as outras modalidades de ensino:

1. O curso de regentes de ensino estará articulado com o curso primário.
2. O curso de formação geral de professores primários, com o curso ginásial.
3. Aos alunos que concluírem o segundo ciclo de ensino normal será, assegurado o direito de ingresso em cursos da faculdade de filosofia, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula.

TÍTULO II

Da estrutura do ensino normal

CAPÍTULO I

DO CURSO DE REGENTES DE ENSINO PRIMÁRIO

Art. 7º O curso de regentes de ensino primário se fará em quatro séries anuais, compreendendo, no mínimo, as seguintes disciplinas:

Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia geral. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e economia doméstica. 8) Educação física.

Segunda série : 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia do Brasil. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física.

Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) História geral. 4) Noções de anatomia e fisiologia humanas. 5) Desenho. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física, recreação e jogos.

Quarta série: 1) Português. 2) História do Brasil. 3) Noções de Higiene. 4) Psicologia e pedagogia. 5. Didática e prática de ensino. 6) Desenho. 7) Canto orfeônico. 8) Educação física, recreação e jogos.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

§ 1º O ensino de trabalhos manuais e das atividades econômicas da região obedecerá a programas específicos, que conduzam os alunos ao conhecimento das técnicas regionais de produção e ao da organização do trabalho na região.

§ 2º O curso normal regional, que funcionar em zonas de colonização, dará ainda, nas duas últimas séries, noções do idioma de origem dos colonos e explicações sobre o seu modo de vida, costumes e tradições.

CAPÍTULO II

DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS

Art. 8º O curso de formação de professores primários se fará em três séries anuais, compreendendo, pelo menos, as seguintes disciplinas:

Primeira série : 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e química. 4) Anatomia e fisiologia humanas. 5) Música e canto. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Educação física, recreação, e jogos.

Segunda série: 1) Biologia educacional. 2) Psicologia educacional. 3) Higiene e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Desenho e artes aplicadas. 6) Música e canto. 7) Educação física, recreação e jogos.

Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto, 8) Prática do ensino. 9) Educação física, recreação e jogos.

Art. 9º Será também permitido o funcionamento do curso de que trata o artigo anterior, em dois anos de estudos intensivos, com as seguintes disciplinas, no mínimo:

Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Biologia educacional (noções de anatomia e fisiologia humanas e higiene). 4) Psicologia educacional (noções de psicologia da criança e fundamentos psicológicos da educação). 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto. 8) Educação física, recreação e jogos.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Segunda série: 1) Psicologia educacional. 2) Fundamentos sociais da educação. 3) Puericultura e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Prática de ensino. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto. 8) Educação física, recreação e jogos.

CAPÍTULO III

DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO E DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Art. 10. Os cursos de especialização de ensino normal compreenderão os seguintes ramos: educação pré-primária; didática especial do curso complementar primário; didática especial do ensino supletivo; didática especial de desenho e artes aplicadas; didática especial de música e canto.

Art. 11. Os cursos de administradores escolares do grau primário visarão habilitar diretores de escolas, orientadores de ensino, inspetores escolares, auxiliares estatísticos e encarregados de provas e medidas escolares.

Art. 12. A constituição dos cursos de especialização de magistério e os de administradores escolares será definida em regulamento.

CAPÍTULO IV

DOS PROGRAMAS E DA ORIENTAÇÃO GERAL DO ENSINO

Art. 13. Os programas das disciplinas serão simples, claros e flexíveis, e se comporão segundo as bases e a orientação metodológica que o Ministro da Educação e Saúde expedir.

Art. 14. Atender-se-á na composição e na execução dos programas aos seguintes pontos:

- a) adoção de processos pedagógicos ativos;
- b) a educação moral e cívica não deverá constar de programa específico, mas resultará do espírito e da execução de todo o ensino;

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

- c) nas aulas de metodologia deverá ser feita a explicação sistemática dos programas de ensino primário, seus objetivos, articulação da matéria, indicação dos processos e formas de ensino, e ainda a revisão do conteúdo desses programas, quando necessário;
- d) a prática de ensino será, feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso;
- e) as aulas de desenho e artes aplicadas, música e canto, e educação física, recreação e jogos, na última série de cada curso compreenderão a orientação metodológica de cada uma dessas disciplinas, no grau primário.

Art. 15. O ensino religioso poderá ser contemplado como disciplina dos cursos de primeiro e segundo ciclos do ensino normal, não podendo constituir, porém, objeto de obrigação de mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.

TÍTULO III

Da vida escolar

CAPÍTULO I

DOS TRABALHOS ESCOLARES

Art. 16. Os trabalhos escolares constarão de lições, exercícios e exames.

Parágrafo único. Integrarão a vida escolar trabalhos complementares.

CAPÍTULO II

DO ANO ESCOLAR

Art. 17. O ano escolar dividir-se-á em dois períodos letivos e em dois períodos de férias, a saber:

- a) períodos letivos, de 15 de março a 15 de junho, e de 1 de julho a 15 de dezembro;

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

- b) períodos de férias de 16 de dezembro a 14 de março e de 16 a 30 de junho.

§ 1º Haverá, trabalhos escolares diariamente, exceto aos domingos e dias festivos.

§ 2º Poderão realizar-se exames no decurso das férias.

CAPÍTULO III

DOS ALUNOS E DA ADMISSÃO AOS CURSOS

Art. 18. Os alunos dos estabelecimentos de ensino normal serão sempre de matrícula regular, não se admitindo alunos ouvintes.

Art. 19. Nos estabelecimentos que admitirem alunos de um e outro sexos, as classes poderão ser especiais para cada grupo, ou mistas.

Art. 20. Para admissão ao curso de qualquer dos ciclos de ensino normal, serão exigidas do candidato as seguintes condições;

- a) qualidade de brasileiro;
- b) sanidade física e mental;
- c) ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contraindique o exercício da função docente;
- d) bom comportamento social;
- e) habilitação nos exames de admissão.

Art. 21. Para inscrição nos exames de admissão ao curso de primeiro ciclo será exigida do candidato prova de conclusão dos estudos primários e idade mínima de treze anos; para inscrição aos de segundo ciclo, certificado de conclusão de primeiro ciclo ou certificado do curso ginásial, e idade mínima de quinze anos.

Parágrafo único. Não serão admitidos em qualquer dos dois cursos candidatos maiores de vinte e cinco anos.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Art. 22. Os candidatos à matrícula em cursos de especialização de magistério primário deverão apresentar diploma de conclusão do curso de segundo ciclo e prova de exercício do magistério primário por dois anos, no mínimo; os candidatos à matrícula em cursos de administradores escolares, ou funções auxiliares de administração, deverão apresentar igual diploma, e prova do exercício do magistério por três anos, no mínimo.

CAPÍTULO IV

DA MATRÍCULA E DA TRANSFERÊNCIA

Art. 23. A matrícula far-se-á de 1 a 10 de março, e sua concessão dependerá, quanto à primeira série, de ter o candidato satisfeito as condições, de admissão; quanto às demais de ter ele conseguido habilitação no ano anterior.

Art. 24. É permitida a transferência de um para outro estabelecimento de ensino normal, em cursos do mesmo ciclo.

Parágrafo único. A regulamentação poderá dispor sobre os exames de seleção, entre candidatos à transferência, quando seu número exceda ao de vagas.

CAPÍTULO V

DA LIMITAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DOS TRABALHOS EM CLASSE

Art. 25. Os trabalhos em classe não excederão de vinte e oito horas semanais, em qualquer dos dois ciclos do ensino normal.

Parágrafo único. A distribuição semanal dos trabalhos será fixada pela direção de cada estabelecimento, antes do início do período letivo, observadas as determinações dos programas quanto ao número de aulas de cada disciplina.

CAPÍTULO VI

DAS AULAS, EXERCÍCIOS E TRABALHOS COMPLEMENTARES

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Art. 26. As lições e exercícios são de frequência obrigatória, e, bem assim, os trabalhos complementares definidos em regulamento.

Art. 27. Estabelecer-se-á nas aulas, entre o professor e os alunos regime de ativa e constante colaboração.

§ 1º O professor terá em mira que a preparação para o magistério exige sempre capacidade para trabalho em cooperação, espírito de auto-crítica e de compreensão humana, pelo que se esforçará em assim orientar o seu ensino.

§ 2º Os alunos deverão ser conduzidos não apenas à aquisição de conhecimentos discursivos, mas à realização das técnicas de trabalho intelectual mais recomendáveis futuros docentes.

Art. 28. Os programas deverão ser executados na íntegra, de conformidade com as diretrizes que fixarem.

Art. 29. Como trabalhos complementares os estabelecimentos de ensino norma deverão promover entre os alunos, a organização e o desenvolvimento de instituições para-escolares, destinadas a criar, em regime de autonomia, condições favoráveis à formação dos sentimentos de sociabilidade e do estudo em cooperação. Merecerão especial cuidado as instituições que tenham por objetivo despertar entre os escolares o interesse pelos problemas nacionais.

CAPÍTULO VII

DA HABILITAÇÃO DOS ALUNOS

Art. 30. A habilitação dos alunos, para a promoção à série imediata, ou conclusão de curso, dependerá, em cada disciplina, de uma nota anual de exercícios, da nota obtida em prova parcial e das notas do exame final.

Parágrafo único. As notas serão expressas em escala de zero a cem.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

Art. 31. A partir de abril e executados os meses em que se realizarem provas escritas, será dada, em cada disciplina, e a cada aluno, pelo respectivo professor, uma nota resultante da avaliação de seu aproveitamento. A média aritmética dessas notas mensais será a nota anual de exercícios.

Art. 32. Haverá, na primeira quinzena de junho, para tôdas as disciplinas, prova parcial, escrita, ou prática, que versará sôbre toda a matéria ensinada até uma semana antes de sua realização; e ao fim do ano letivo, exames finais que constarão de prova escrita e de prova oral, ou de prova escrita e de prova prática.

Parágrafo único. As provas escritas dos exames finais serão realizadas na segunda quinzena de novembro, e as provas orais e práticas no mês de dezembro.

Art. 33. Será habilitado nos trabalhos do ano, o aluno que obtiver nota final cinqüenta, pelo menos, em cada disciplina.

§ 1º A nota final resultará da media aritmética da nota anual de exercícios da obtida na prova parcial e das obtidas nas duas provas do exame final.

§ 2º Será facultada segunda chamada para qualquer das provas, nas condições que o regulamento admitir.

Art. 34. Aos alunos que não tiverem obtido habilitação em uma ou duas disciplinas, será assegurado o direito de realizarem exames finais em segunda época, os quais se farão na primeira quinzena de março.

Parágrafo único. Nessa hipótese, o cômputo de habilitação se fará pela mesma forma indicada no art. 33, substituindo-se, apenas, os resultados das provas de primeira época pelas de segunda.

Art. 35. Não poderão prestar exames finais, na primeira época ou na segunda, os alunos que houverem faltado a vinte e cinco por cento das aulas e exercícios, ou dos trabalhos complementares, quando de caráter obrigatório.

CAPÍTULO VIII

DOS CERTIFICADOS E DIPLOMAS

Art. 36. Aos alunos que concluírem o curso de primeiro ciclo de ensino normal será expedido o certificado de regente de ensino primário; aos que concluírem o curso de segundo ciclo dar-se-á o diploma de professor primário.

Art. 37. Aos habilitados em cursos de especialização, ou de administração escolar, serão expedidos os competentes certificados.

Parágrafo único. Dos certificados e diplomas de ensino normal constarão sempre indicações claras sobre a natureza do curso, sua duração, disciplinas componentes e notas obtidas.

TÍTULO IV

Da administração e organização do ensino normal

CAPÍTULO I

DA ADMINISTRAÇÃO

Art. 38. Não poderá, funcionar no país estabelecimento de ensino normal que desatenda aos princípios e preceitos desta lei.

Parágrafo único. Não poderá igualmente funcionar o estabelecimento que desatenda à legislação complementar, ou a regulamento, expedidos pelos Estados, ou pelo Distrito Federal, relativamente ao ensino normal em seus respectivos territórios.

Art. 39. Os poderes públicos federais e estaduais devem desenvolver a rede de estabelecimentos de ensino normal, mediante conveniente planejamento, a fim de que, no devido tempo e onde se torne necessário, haja em número e qualidade os docentes reclamados pela expansão dos serviços de ensino primário.

CAPÍTULO II

DO ENSINO NORMAL MEDIANTE MANDATO

Art. 40. Onde se torne conveniente, poderão os Estados outorgar mandato a estabelecimentos municipais ou particulares de ensino, para que ministrem cursos de ensino normal, do primeiro ou do segundo ciclo e que serão, assim, oficialmente reconhecidos.

Art. 41. A outorga de mandato será, deferida em cada Estado, segundo a regulamentação que fôr expedida, mas dependerá, sempre, de confirmação do Ministério da Educação e Saúde.

Art. 42. Os estabelecimentos, municipais ou particulares, que desejarem outorga de mandato de ensino normal, deverão satisfazer às seguintes exigências mínimas:

- a) prédio e instalações didáticas adequadas;
- b) organização de ensino nos termos do presente decreto-lei;
- c) corpo docente com a necessária idoneidade moral e técnica;
- d) ensino de português, geografia e história do Brasil, entregue a brasileiros natos;
- e) manutenção de um professor-fiscal, no estabelecimento designado pela autoridade de ensino competente;
- f) existência de escola primária anexa, para a demonstração e prática de ensino.

Parágrafo único. Não poderá ser concedido mandato para curso de segundo ciclo do ensino normal, senão a estabelecimento que já possua ginásio oficialmente reconhecido.

Art. 43. O mandato será suspenso ou cassado pela autoridade que a houver concedido, sempre que o estabelecimento de ensino normal deixe de preencher as condições de idoneidade ou eficiência de ensino indispensáveis.

Art. 44. Os estabelecimentos de ensino normal subordinados à administração dos Territórios não poderão funcionar válidamente sem prévia autorização do Ministério da Educação e Saúde.

CAPÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Art. 45. A organização interna e demais condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino normal serão definidas, para cada unidade federada, na conformidade da legislação complementar e regulamento que, sobre a matéria, forem expedidos pelos Estados e pelo Distrito Federal.

§ 1º A legislação de cada Estado deverá definir o caráter especializado dos cursos normais regionais, segundo as condições de vida, social e econômica das diferentes zonas de seu território, podendo igualmente limitar o funcionamento desses cursos a algumas delas, ou a uma só e determinada zona.

§ 2º Não funcionarão no Distrito Federal cursos de primeiro ciclo de ensino normal.

Art. 46. A legislação de cada unidade federada poderá acrescentar disciplinas à seriação indicada nos artigos 7º, 8º e 9º, ou desdobrá-las, para maior eficiência do ensino.

CAPÍTULO IV

DAS ESCOLAS ANEXAS AOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NORMAL

Art. 47. Todos os estabelecimentos de ensino normal manterão escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino.

§ 1º Cada curso normal regional deverá manter, pelo menos, duas escolas primárias isoladas.

§ 2º Cada escola normal manterá um grupo escolar.

§ 3º Cada instituto de educação manterá um grupo escolar e um jardim de infância.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na motivação docente

Art. 48. Além das escolas primárias referidas no artigo anterior, cada escola normal e cada instituto de educação deverá manter um ginásio, sob regime de reconhecimento oficial.

CAPÍTULO V

DOS PROFESSORES DE ENSINO NORMAL

Art. 49. A constituição do corpo docente em cada estabelecimento de ensino normal, far-se-á com observância dos seguintes preceitos:

1. Deverão os professores do ensino normal receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior.
2. O provimento, em caráter efetivo, dos professores dependerá da prestação de concurso.
3. Dos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino normal exigir-se-á inscrição, em competente registo do Ministério da Educação e Saúde.
4. Aos professores do ensino normal será assegurada remuneração condigna.

TÍTULO V

Das medidas auxiliares

Art. 50. Os poderes públicos tomarão medidas que tenham por objetivo acentuar a gratuidade do ensino normal e bem assim, para a instituição de bolsas, destinadas a estudantes de zonas que mais necessitem de professores primários.

Parágrafo único. A concessão das bolsas se fará com o compromisso da parte do beneficiário de exercer o magistério, nessas zonas, pelo prazo mínimo de cinco anos.

Art. 51. A União, os Estados e os Municípios poderão subvencionar estabelecimentos particulares de ensino normal, sob mandato, sempre que funcionem em zonas onde não haja ensino normal oficial.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

Art. 52. Os estabelecimentos de ensino normal, deverão constituir-se como centros de cultura escolar e extra-escolar da zona em que funcionem, esforçando-se sempre por desenvolver ação conjunta em prol da dignificação da carreira do professor primário.

Art. 53. Nenhuma taxa recairá, sobre os alunos dos estabelecimentos de ensino normal.

TÍTULO VI

Disposições finais

Art. 54. Não poderão receber auxílio à conta do Fundo Nacional de Ensino Primário, as unidades federadas que não providenciarem nos termos do presente decreto-lei, quanto ao planejamento e desenvolvimento da rede de ensino normal, que lhes caberá manter, a fim de que a expansão de seu sistema escolar primário não venha a ser prejudicada por escassez de pessoal docente devidamente habilitado.

Parágrafo único. Para os efeitos do que se dispõe neste artigo, os órgãos de administração do ensino normal, em cada unidade federada, se articularão com os órgãos próprios do Ministério da Educação e Saúde, aos quais farão enviar a legislação existente e a legislação que lhe fôr acrescida, bem como, até 30 de março de cada ano, sucinto relatório sobre as atividades do ensino normal no ano anterior.

Art. 55. Atendidas a diferenciação do nível de formação e as normas que disciplinarem a investidura e a carreira do magistério, em cada unidade federada, os diplomas de professor primário, expedidos na conformidade do presente decreto-lei, terão validade em todo o território nacional.

Parágrafo único. A regulamentação que fôr baixada pelos Estados e pelo Distrito Federal assegurará, porém, em igualdade de condições, preferência aos diplomados em cada uma dessas unidades, respectivamente.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

Art. 56. Os certificados de professores especializados de ensino primário e de administradores escolares terão a validade que lhes outorgar a regulamentação de cada unidade federada.

Art. 57. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 2 de janeiro de 1946, 125 de Independência e 58º da República.

José Linhares.

Raul Leitão da Cunha.

A. de Sampaio Doria.

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de
04/01/1946

Publicação:

Diário Oficial da União - Seção 1 - 4/1/1946, Página 116 (Publicação Original)

Coleção de Leis do Brasil - 1946, Página 646 Vol. 1 (Publicação Original)

1.3. Legislação Informatizada (Excerto) – LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971

CAPÍTULO V

Dos Professores e Especialistas

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Art. 31. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena.

Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros,

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para êsse fim, com autorização e reconhecimento na forma da Lei.

Art. 32. O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais dêsse tipo de ensino, de acôrdo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação.

Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

Art. 34. A admissão de professôres e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus far-se-á por concurso público de provas e títulos, obedecidas para inscrição as exigências de formação constantes desta Lei.

Art. 35. Não haverá qualquer distinção, para efeitos didáticos e técnicos, entre os professôres e especialistas subordinados ao regime das leis do trabalho e os admitidos no regime do serviço público.

Art. 36. Em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estruture a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema.

Art. 37. A admissão e a carreira de professôres e especialistas, nos estabelecimentos particulares de ensino de 1º e 2º graus, obedecerão às disposições específicas desta Lei, às normas constantes obrigatòriamente dos respectivos regimentos e ao regime das Leis do Trabalho.

Art. 38. Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professôres e especialistas de Educação.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

Art. 39. Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem.

Art. 40. Será condição para exercício de magistério ou especialidade pedagógica o registro profissional, em órgão do Ministério da Educação e Cultura, dos titulares sujeitos à formação de grau superior.

1.4. LDBE – Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 (Excerto)

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 7º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) (Vide Medida Provisória nº 746, de 2016)

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

1.5. LEI Nº 5.105, DE 3 DE MAIO DE 2013 (Excerto)

(Autoria do Projeto: Poder Executivo)

Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO DISTRITO FEDERAL,

Faço saber que a Câmara Legislativa do Distrito Federal decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Seção I

Da Qualificação Profissional

Art. 11. A Secretaria de Estado de Educação deve implementar, para os servidores em estágio probatório, curso de integração à carreira Magistério Público e programas de acompanhamento e avaliação.

Art. 12. Aos servidores da carreira Magistério Público do Distrito Federal em exercício são proporcionados programas de formação continuada, sem prejuízo das atividades pedagógicas, com o objetivo de reelaborar os saberes iniciais da formação docente e de fomentar práticas educativas para a melhoria da qualidade do ensino, mediante norma própria.

§ 1º Os programas de formação continuada são oferecidos, com base em levantamento prévio das necessidades e prioridades da Secretaria de Estado de Educação, pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal – EAPE, por entidade de classe ou instituição externa, preferencialmente pública, aprovada em processo de credenciamento, e devem ser realizados no horário de trabalho do servidor.

§ 2º O processo de credenciamento e definição de cursos, diretrizes e demandas de que trata o § 1º fica a cargo da EAPE.

§ 3º Fica garantido, anualmente, o afastamento remunerado de, no mínimo, um por cento dos servidores ativos para a realização de cursos de mestrado ou de doutorado, a título de formação continuada, respeitados os critérios de conveniência e oportunidade da Administração, garantida a remuneração do cargo, percebida no ato do afastamento, conforme norma editada pela Secretaria de Estado de Educação.

Art. 13. Constituem incentivos profissionais a ser estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação as produções técnico-científicas e culturais dos servidores da

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

carreira Magistério Público, desde que voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e a valorização do magistério.

§ 1º Os servidores da carreira Magistério Público terão apoio para publicar os trabalhos de conteúdo técnico-pedagógico objeto de pesquisa ou produção acadêmica.

§ 2º O disposto neste artigo deve ser regulamentado em até cento e oitenta dias da publicação desta Lei.

1.6. LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008

Mensagem de veto

Vide ADI nº 4167

Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica a que se refere a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

§ 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.

§ 3º Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no caput deste artigo.

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

§ 5º As disposições relativas ao piso salarial de que trata esta Lei serão aplicadas a todas as aposentadorias e pensões dos profissionais do magistério público da educação básica alcançadas pelo art. 7º da Emenda Constitucional no 41, de 19 de dezembro de 2003, e pela Emenda Constitucional no 47, de 5 de julho de 2005.

Art. 3º O valor de que trata o art. 2º desta Lei passará a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2008, e sua integralização, como vencimento inicial das Carreiras dos profissionais da educação básica pública, pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios será feita de forma progressiva e proporcional, observado o seguinte:

I – (VETADO);

II – a partir de 1º de janeiro de 2009, acréscimo de 2/3 (dois terços) da diferença entre o valor referido no art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, e o vencimento inicial da Carreira vigente;

III – a integralização do valor de que trata o art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, dar-se-á a partir de 1º de janeiro de 2010, com o acréscimo da diferença remanescente.

§ 1º A integralização de que trata o caput deste artigo poderá ser antecipada a qualquer tempo pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

§ 2º Até 31 de dezembro de 2009, admitir-se-á que o piso salarial profissional nacional compreenda vantagens pecuniárias, pagas a qualquer título, nos casos em que a aplicação do disposto neste artigo resulte em valor inferior ao de que trata o art. 2º desta Lei, sendo resguardadas as vantagens daqueles que percebam valores acima do referido nesta Lei.

Art. 4º A União deverá complementar, na forma e no limite do disposto no inciso VI do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e em regulamento, a integralização de que trata o art. 3º desta Lei, nos casos em que o ente federativo, a partir da consideração dos recursos constitucionalmente vinculados à educação, não tenha disponibilidade orçamentária para cumprir o valor fixado.

§ 1º O ente federativo deverá justificar sua necessidade e incapacidade, enviando ao Ministério da Educação solicitação fundamentada, acompanhada de planilha de custos comprovando a necessidade da complementação de que trata o caput deste artigo.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

§ 2º A União será responsável por cooperar tecnicamente com o ente federativo que não conseguir assegurar o pagamento do piso, de forma a assessorá-lo no planejamento e aperfeiçoamento da aplicação de seus recursos.

Art. 5º O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009.

Parágrafo único. A atualização de que trata o caput deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007.

Art. 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal.

Art. 7º (VETADO)

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Tarso Genro

Nelson Machado

Fernando Haddad

Paulo Bernardo Silva

José Múcio Monteiro Filho

José Antonio Dias Toffoli,

1.7. LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015

Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o território nacional.

§ 1º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (bullying) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

§ 2º O Programa instituído no caput poderá fundamentar as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como de outros órgãos, aos quais a matéria diz respeito.

Art. 2º Caracteriza-se a intimidação sistemática (bullying) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda:

- I - ataques físicos;
- II - insultos pessoais;
- III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos;
- IV - ameaças por quaisquer meios;
- V - grafites depreciativos;
- VI - expressões preconceituosas;
- VII - isolamento social consciente e premeditado;
- VIII - pilhérias.

Parágrafo único. Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (cyberbullying), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial.

Art. 3º A intimidação sistemática (bullying) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como:

- I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;
- II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;
- III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar;
- IV - social: ignorar, isolar e excluir;

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

V - psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;

VI - físico: socar, chutar, bater;

VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;

VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social.

Art. 4º Constituem objetivos do Programa referido no caput do art. 1º:

I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (bullying) em toda a sociedade;

II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;

III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;

IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;

V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;

VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;

VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;

VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;

IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (bullying), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar.

Art. 5º É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (bullying).

Art. 6º Serão produzidos e publicados relatórios bimestrais das ocorrências de intimidação sistemática (bullying) nos Estados e Municípios para planejamento das ações.

Art. 7º Os entes federados poderão firmar convênios e estabelecer parcerias para a implementação e a correta execução dos objetivos e diretrizes do Programa instituído por esta Lei.

As percepções dos professores sobre seus líderes educacionais: a interferência na
motivação docente

Art. 8º Esta Lei entra em vigor após decorridos 90 (noventa) dias da data de sua publicação oficial.

DILMA ROUSSEFF

Luiz Cláudio Costa

Nilma Lino Gomes